

Präsidium des Pädagogischen Hochschultages [Hrsg.]; Geschäftsstelle des Arbeitskreises Pädagogischer Hochschulen [Hrsg.]

Das Problem der Didaktik. Bericht über den fünften Deutschen Pädagogischen Hochschultag vom 1. bis 5. Oktober 1962 in Trier

Weinheim : Beltz 1964, 172 S. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 3)



Quellenangabe/ Citation:

Präsidium des Pädagogischen Hochschultages [Hrsg.]; Geschäftsstelle des Arbeitskreises Pädagogischer Hochschulen [Hrsg.]: Das Problem der Didaktik. Bericht über den fünften Deutschen Pädagogischen Hochschultag vom 1. bis 5. Oktober 1962 in Trier. Weinheim : Beltz 1964, 172 S. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 3) - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-235137 - DOI: 10.25656/01:23513

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-235137>

<https://doi.org/10.25656/01:23513>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, veröffentlichen oder andernweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGIK

Herausgegeben von

Fritz Blättner / Hans Bohnenkamp / Otto Friedrich Bollnow / Wolfgang Brezinka

Josef Derbolav / Josef Dolch / Andreas Flitner / Wilhelm Flitner

Georg Geißler / Oskar Hammelsbeck / August Klein / Martinus J. Langeveld

Ernst Lichtenstein / Wolfgang Scheibe / Franz Vilsmeier

mitbegründet von Erich Weniger †

Geschäftsführender Herausgeber:

Georg Geißler

Schriftleiter:

August Klein und Wolfgang Scheibe

3. Beiheft

Das Problem der Didaktik

Bericht über den fünften Deutschen Pädagogischen Hochschultag

vom 1. bis 5. Oktober 1962 in Trier

Herausgegeben vom Präsidium des Pädagogischen Hochschultages durch die Geschäftsstelle des Arbeitskreises Pädagogischer Hochschulen, Wuppertal-Barmen, Dietrich-Bonhoeffer-Weg 1

INHALT

Vorwort	1
Oskar Hammelsbeck	Begrüßungsansprache 2
Felix Messerschmid	Politische und Musische Bildung 5
Wolfgang Klaffki	Das Problem der Didaktik 19
Klaus Doderer	Didaktische Grundprobleme der muttersprachlichen und literarischen Bildung 63
Gisela Schrade	Ein Beitrag zur Grundlegung der Sprachkunde in der Volksschule 78
Dietrich Pregel	Probleme der Erforschung kindlicher Sprache und kindlichen Stils 88
Gunter Otto	Über didaktische Konzepte des Kunstunterrichtes . . . 109
Wolfgang Bleichroth	Zur Didaktik der Naturlehre 127
Ilse Lichtenstein-Rother	Gedanken zur inhaltlichen und methodischen Struktur der Volksschule 145
Oskar Hammelsbeck	Zusammenfassung und Ausblick 170

1. Auflage 1963, 2. Auflage 1963, 3. Auflage 1964

© 1963 Julius Beltz, Weinheim und Schwann, Düsseldorf

Printed in Germany

Vorwort

Wir sind froh und dem Verlag dankbar, daß dieser Bericht so bald nach dem Hochschultag in Trier erscheinen kann. Viele der über 500 Teilnehmer und viele Nichtteilnehmer haben inzwischen schon danach gefragt. Die Referenten sind bemüht gewesen, das Vorgetragene so abgerundet wie möglich, und mit Literaturhinweisen versehen, zu bieten. Der Umfang des Ganzen hat es jedoch nicht erlaubt, die in den Fachgruppen gehaltenen Kurzreferate und die Protokolle aufzunehmen. Die dafür Interessierten seien darauf aufmerksam gemacht, daß diese zusätzlichen Arbeiten mit Hilfe verschiedener Hochschulen vervielfältigt und in mindestens zwei Stücken jeder Hochschule zugestellt worden sind. Sie können also dort eingesehen oder entliehen werden.

Nun bleibt mir nur noch zweierlei; einmal die Hoffnung und Bitte, die Sachverständigen in den Kultusministerien möchten durch dieses Heft von dem Trierer DIDAKTIK-Prozeß gebührend Kenntnis nehmen und mit uns die Folgerungen daraus ziehen: vor allem die ERZIEHUNGSWISSENSCHAFT in ihrer sachlichen Kollegialität von Pädagogik und Didaktik verstehen und anerkennen zu wollen, d. h. mit dem, was sich daraus in der Hierarchie und in der grundsätzlichen *wissenschaftlichen* Gleichberechtigung der Lehraufträge ergibt.

Zweitens: Ich zeichne ein letztes Mal als Herausgeber. Das aber kann nur mit der gebührenden Feststellung verbunden werden, meinem Assistenten, Herrn Dr. Chr. HEICHERT, der als solcher der verantwortlich mittragende Assistent des Arbeitskreises und dieses Hochschultages gewesen ist, für die Last, die Umsicht und die gewissenhafte Hilfe zu danken. Solche „Assistenten“ leisten für die bleibende Nachwirkung mehr als die routinierten „Manager“. Aber die gibt es ja in der Pädagogik auch gar nicht!

Wuppertal, Ende Januar 1963

Oskar Hammelsbeck

Auf das Vorbereitungsheft „DIDAKTIK“, das im Juli 1962 allen Dozenten und Assistenten zugestellt worden ist, sei noch einmal *erinnernd* hingewiesen.

Begrüßungsansprache

Mein Wort des Grußes und des Dankes zur Eröffnung des 5. Pädagogischen Hochschultages gilt allen hier Versammelten, vor allem unseren Gästen und uns selber, den Kollegen aus allen 53 Hochschulen! Auf der Ihnen ausgehändigten Liste finden Sie die Namen unserer Ehrengäste, soweit ihre Zusage uns erreicht hat. Wir hätten gern den Herrn Kultusminister bei uns gesehen, der bedauert, im letzten Augenblick verhindert worden zu sein. So grüße ich statt seiner Herrn Ministerialdirektor von Doemming und die Herren Abgeordneten des Landtags, um zugleich für die freundlich gewährte finanzielle Hilfe zu danken, die wir durch unsere immaterielle Hilfe für Ihr Land und seine Hochschulen zu erwidern hoffen. Es möge gelingen, aus diesen Trierer Arbeitstagen einen nachhaltigen Gewinn, auch in Ausstrahlung auf die Hochschulpolitik, zu ziehen! Daher gilt dieser Gruß gleicherweise den Räten aus den elf westdeutschen Kultusministerien, die uns die Ehre geben. Wir hätten auch gerne am Ort des altherwürdigen Bischofssitzes S. Exz., den Herrn Bischof bei uns gesehen, der ebenfalls zu seinem Bedauern verhindert ist. Es ist kein Zweifel, daß beide hohe Herren großen Anteil nehmen an dem, was wir tun und denken. Das allfällige Bedauern ist die moderne Höflichkeit der Könige. Wir haben aber die Freude, Herrn Domkapitular Prälat Dr. Hansen als Vertreter des Herrn Bischofs und den Superintendenten des evangelischen Kirchenkreises, Herrn Pastor Cyrus, zu begrüßen. Alsdann Senatus Populusque Trevirensis! Wie gerne wir zu Ihnen nach Trier gekommen sind, Herr Dr. Raskin, mögen Sie daran ermessen, daß wir Ihre stolze Prophezeiung noch übertroffen haben. Als wir Anfang Juni bei unserem Besuch im Rathaus die mutmaßliche Teilnehmerzahl nach dem Tübinger Muster auf etwa 300 angaben, warnte der Oberbürgermeister eindringlich: Im Falle Trier müsse man immer mit der Hälfte mehr Zusagen rechnen. Es sind über 500 geworden! Das bindet uns die Sorge auf, für den nächsten Hochschultag nach einem ähnlich attraktiven Ort und Oberbürgermeister auf die Suche zu gehen. Wir hoffen, es solle Berlin sein, dessen Geschick wie das mitteldeutsche uns ständig in Atem hält.

Gruß und Dank sei unseren ausländischen Gästen ausgesprochen, Mr. Johnston-London, Generalsekretär des International Council on Education for Teaching und Inspektör Johan Schiong, Offentlige laererskola in Bergen-Norwegen, sowie der Presse und dem Referenten des Abends, Prof. Dr. Messerschmid-Tutzing, und den an der örtlichen Vorbereitung hilfreich beteiligten Kollegen der Pädagogischen Hochschule Trier, Prof. Dr. Weigand, Dr. Sabel und Dr. Trapp; – wenn hier alles so wunderbar klappt, haben die drei es schuld. Wir haben deshalb Dr. Sabel inzwischen zum Professor ernannt. Schließlich sei noch den Referenten und

Diskussionsleitern der folgenden Tage und mit ihnen allen Helfern in den Studienausschüssen, die wir uns im Laufe dieses Jahres in der Reinhardswald-Schule bei Kassel und in Lindenfels getroffen haben, gedankt.

Ich blicke in hunderte erwartungsfreudige und einige erwartungstrübe Gesichter. Sie können Hoffnung und Zweifel darüber nicht unterdrücken, was wir bestellten Köche zwischen Tübingen und Trier zusammengebraut und mit einem Speisezettel von 32 Druckseiten aufgetischt haben. Unser Wagnis ist auf allseitige Absolution angelegt, wenn wir mit Ihrer Hilfe in drei Tagen unsere bängliche Zuversicht in klingende Münze für Hochschule und Schule umgeprägt haben.

Unsere Tübinger Beratungen vor drei Jahren hatten ergeben, daß wir bei der DIDAKTIK an das eigentliche Umbruchproblem für Schule und Lehrerbildung geraten sind. Deshalb waren der jüngeren Generation, die beides als ihre Möglichkeiten zu gestalten hat, die Zügel an die lange Leine zu geben, während wir Älteren dann und wann vom hinteren Kutschbock aus den kürzeren Zügel unserer ausgedienten Weisheit anzogen. So wurden Ihnen allen die Protokolle dieser Zielfahrt in einem dankbar bestätigten Vertrauen zugeleitet. Sie wollen keinerlei Festlegung und keinerlei „Klafkizismus“ vorwegnehmen. Daran denkt der also Bezichtigte so wenig wie irgend ein anderer von uns Mitschuldigen. Wir können die Protokolle als Vorbereitung hinter uns lassen und ihre Hypothek durch die kritische Leistung dieser Tage ablösen. Wir vergessen nicht, daß die Didaktik nur ein gewichtiger Teil der Erziehungswissenschaft im ganzen ist. Seine vordringliche Bedeutung muß geklärt werden, um unserer Gesamtverantwortung auf die Sprünge zu helfen.

Über diese Gesamtverantwortung bitte zum Schluß noch ein Wort, weil ich es der Öffentlichkeit und uns selber schuldig zu sein glaube. Wir könnten in den Verdacht geraten, als ginge es in der modernen Lehrerbildung um ein einseitiges Betreiben von Wissenschaft. Die Erziehungswissenschaft ist mit Forschung und Lehre unentbehrlich geworden, wie den Ärzten und Richtern und Pastoren die ihre. Die Hochschulen als Stätten der pädagogischen und didaktischen Forschung sichern die Möglichkeiten des erziehenden und lehrenden Tuns. In diesen Tagen gilt die Anstrengung des Begriffs und der Besinnung dem Problem der Didaktik. Aber es steht viel mehr auf dem Spiel. Darf ich es ganz persönlich umschreiben?

Ich wohne in Barmen am Eingang eines Parks, dessen Wege auf die Waldhöhen an einem Denkmal vorbeiführen, gewidmet einem unserer großen Vorgänger in der Lehrerbildung, Friedrich Wilhelm Dörpfeld, dem Vater des Archäologen. Im Kreislauf meiner stillen Spaziergänge halte ich bei diesem Gedenken fast jedesmal an. Auf dem Sockel steht zu lesen:

Er hatte unser Volk lieb,
und die Schule hat er uns erbaut.

Diese altfränkisch-einfältige Inschrift — wer sie erdacht hat, dem sei heute noch gedankt! — hat es in sich. Die auf Dörpfeld bezogene schlichte Feststellung enthält

eine fortzeugende Wahrheit und diese Wahrheit den Appell — gestern, heute und morgen — an unsere Verantwortung. Aus der Liebe zum Volk muß seine Schule gebaut werden. Jeder von uns darf unser Volk lieben, dieses so miserable und so hochachtbare Volk, dieses immer überhebliche und zu Recht immer gedemütigte, dieses immer viel Tadel und auch Lob herausfordernde, dieses Volk der mangelnden Zivilcourage und der übertriebenen Unbotmäßigkeit eines falschen Kultes von Freiheit, politisch so unbegabt und gefährlich verführbar, wenn die Demagogen ihm schmeicheln, und geistig so gediegen und voller beweglicher Möglichkeiten — auch in der fahrlässig als ausgepowert verschrienen Volksschuloberstufe! — — für dieses Volk, das wir selber sind und das in der Vielfalt von Gut und Böse in jedem Kollegium, jedem Semester und jeder Klasse uns täglich vor Augen steht, — für seine Jugend insbesondere gilt es, daß wir es lieben haben und ohne unsere Liebe verelenden lassen würden. Es gilt, daß wir aus dem Wesen dieser kritischen Liebe die Schule Tag für Tag erbauen. In dieses doppelböckige Volk haben wir die Volksschule — Grundschule und Hauptschule, Kindergarten und 9. Schuljahr — zu bauen, um damit das wichtigste und folgeschwerste zu verantworten, das es für die Zukunft des eigenen und der Völkerfamilien in Europa und Ökumene gibt. Die schlichte Inschrift ruft einen jeden: Er hatte unser Volk lieb, und die Schule hat er uns erbaut.

Im Labyrinth von Trümmern und Geheimnissen des bleibenden Vermächtnisses einer Vergangenheit, die Abendland heißt, suchen wir den zielgehemmten Weg und bauen Aufenthalte in Sprüngen von Geborgenheit zu Geborgenheit für Kinder und Kindeskinde — bewußtseinsschwer und angesichts der drohenden Katastrophen. Eine Schule — anders als die Dörpfelds im demnächst 70. Jahr nach seinem Tode, eine Erziehungshilfe, anders als die Don Boscós, seines Zeitgenossen, im demnächst 75. Jahre nach seinem Tode — und dennoch aus demselben Geist einer machtlos-vollmächtigen Liebe, eines gedungenen Dienstes für Güte, Treue und Frieden. So ist in die Kette der wechselnd-gleichbleibenden Geschichte der Erziehung ein nachfunkelnder Edelstein nach dem anderen eingeschmiedet worden.

In den Trierer Tagen liegt dieses Geschmeide zur Bewunderung und Verpflichtung unter uns aus, — in der Gesamtverantwortung von Lehrenmüssen und Erziehendürfen, von Didaktik und Pädagogik in einem. Wir schmieden nicht mehr als einzelne, sondern in den Handreichungen eines Teams, das heute und hier Arbeitskreis pädagogischer Hochschulen und Deutscher Pädagogischer Hochschultag heißt. Wir wünschen uns dafür Fortschritt und Gelingen!

Ich bitte nun drei unserer Gäste um ihr freundlich zugesagtes Wort, Herrn Ministerialdirektor von Doemming, Herrn Oberbürgermeister Dr. Raskin und Mr. Johnston aus London.

Politische und Musische Bildung

Bekennen wir offen, daß ein solches Thema Anlaß zur Überraschung, ja zum Ärgernis gibt. Wie denn: Soll nun auch der Bereich der Kunst, die Laienkünste, die Volksmusik z. B., die Kunstbetrachtung, noch politisiert werden? Soll uns denn kein Winkel mehr bleiben, in dem wir von der Politik in Ruhe gelassen werden, wo die Politik nichts zu suchen hat? Soll sich wiederholen, wenn auch unter anderen Vorzeichen, was uns nach 1933 das Leben unerträglich gemacht hat: die totale Durchpolitisierung unseres Daseins? Und andererseits: Ist politische Bildung nicht eine zu ernste Sache, als daß man sie mit musikischem Allotria in Zusammenhang bringen dürfte?

Lassen wir diese Fragen zunächst einmal stehen, bedenken wir aber, daß zwischen den Künsten, den hohen wie den Laienkünsten, und Gesellschaft und Staat immer enge Beziehungen bestanden haben. Sogar die großen Zeichen der Frömmigkeit in Landschaft und Stadt, die Kirchen und Dome, stammen nicht immer aus reiner Spiritualität, sondern sind oft auch Herrschaftszeichen und Repräsentation von Geltung und Macht. Viele Werke auch der großen Dichtung sind politische Dichtung. Selbst die gottesdienstliche Musik ganzer Epochen hatte, wie der Kult selbst, Öffentlichkeitsrang. Schließlich sei erinnert an die vielen landschafts- oder berufsgebundenen Kunstübungen, Musizierarten und Instrumentalgruppen in Bayern, Schwaben, an der Saar, im Kohlenpott und anderswo. Ein weiter Bereich der Musik ist gesellschaftliche Kunst schlechthin. Der einsame Künstler ist eine moderne Erscheinung.

Natürlich wäre es reizvoll, Platon zu zitieren, oder aus der Literatur der Chinesen, der alten, wie der neuesten, die immer wieder auf den engen Zusammenhang von Musik und Politik hindeutet; oder die Olympischen Spiele zu beschwören, in denen der politisch-kultische Grundcharakter von sportlichem Spiel, Drama, Musik offenliegt; oder Goethe, dem in der Pädagogischen Provinz Chor und Orchester zum Symbol der „Verfassung“ des Staates werden. Ich bin nicht der Meinung, es handle sich dabei um ganz und gar Vergangenes, das uns nur in ästhetischer Spiegelung erscheinbar werde. So war es z. B. in der Frühzeit der Jugendmusikbewegung für uns eine bewegende und zu mancherlei — freilich utopischen — Experimenten führende Frage, ob der Chorleiter, etwa bei einer Bachmotette, mehr als die Funktion des Einlernens haben dürfe; ob die Darstellung des Werkes wie die Selbstdarstellung der chorischen Gemeinschaft nicht das gänzliche Zurücktreten des Dirigenten verlange, damit die polyphone Struktur, also die relative Eigenständigkeit der Stimmen in der Einheit des Ganzen, voll sichtbar werde. Der

polyphone Stil erschien uns als die vollkommene Darstellung gesellschaftlicher Ordnung; und dies kam uns nicht etwa aus sekundärer Reflexion, sondern ebenso aus der Hingabe an das Werk wie aus unserem spezifischen Verständnis vom Wesen des Musizierens. Die solche und ähnliche Vorstellungen heute unter Ideologiekritik stellen, treffen am Wesentlichen des Vorganges vorbei.

Totalitäre Systeme stellen die Künstler genau wie die Wissenschaftler, die Philosophen, die Juristen, die Erzieher, die Architekten und Techniker usw. unter strengste Kuratel; selbst die Sportler stehen unter Staatsaufsicht. Und wenn die Theologen und Kirchenmänner sich nicht fügen wollen, versuchen diese Systeme eine eigene staatliche Theologie und eine Pseudokirche aufzurichten. Auch die Museen werden also einem Kommissar unterstellt.

Welche Auffassung von Gesellschaft und Staat, von der Politik kommt darin zum Ausdruck? Versuchen wir, es uns klarzumachen, indem wir von unserem Verständnis der Aufgabe der Politik ausgehen.

Freiheitliche Politik im weitesten Verstand ist sinnvolles Ordnen von Menschen, ihr Ziel ist Ordnung unter Personen. Solche Ordnung versteht sich nicht von selbst und stellt sich nicht von selbst her, sie ist ständige Aufgabe. Sinnvoll, also menschengemäß ist sie, wenn sie den Personcharakter des Menschen achtet; wenn sie also seine Entfaltung nicht hindert, sondern sie fördert; wenn sie ihm den Raum spontanen Denkens und Handelns gibt, den er braucht, ohne den er verkümmert; wenn sie die Gewissen nicht vergewaltigt; wenn sie die Deutungen und Darstellungen von Mensch und Welt, also Wissenschaft und Kunst, nicht durch eine politische Ideologie zu zwingen oder zu verfälschen versucht. Wahrheit — Erkenntnis und Lehre — ist auf Freiheit angewiesen; ebenso die Kunst, die doch — was für bestimmte Epochen gültig bleibt — *splendor veritatis*, Abglanz der Wahrheit, genannt worden ist.

Sinnvolle, freiheitliche Ordnung besteht dann, wenn all das gewährleistet ist. Demokratische Politik ist also sehr viel mehr als eine Methode politischer Willensbildung und eine Regierungsform; Demokratie ist eine Form gemeinsamen Lebens und gemeinsamer Erfahrung. Sie bedarf sittlicher Maßstäbe und Überlieferungen, sie bedarf eines nicht nur musealen, sondern lebendigen und gemeinsamen kulturellen Besitzes. Diese Erkenntnis ist für unser Thema entscheidend: Politik und Politische Bildung entarten, wenn sie nicht auf einem weiten, „unpolitischen“ Grund aufruhen; wenn sie die Maßstäbe des Zusammenlebens selber setzen wollen, statt sie anzunehmen und sie zu schützen; wenn sie die Spontaneität der Einzelnen und der Gruppen unterbinden; wenn die Politik, statt sich auf Helfen und Ordnen zu beschränken, wo Hilfe und Ordnung nötig sind, die Bereiche des Tuns und Gestaltens selbst bestimmt und die nicht erlaubten ausschließt, und wenn die Politische Bildung, statt die Erkenntnis der Voraussetzungen einer menschengemäßen Ordnung, ihrer sichernden Institutionen und Verhaltensweisen und der sich daraus ergebenden Aufgaben zu vermitteln, in den Dienst der Propagierung einer staatlichen Ideologie gestellt wird.

Verweilen wir etwas bei diesen Überlegungen. Dabei kommt es mir nicht so sehr auf Begriffsbestimmungen an als auf Beschreibung von Verhalten — bin ich doch gebeten worden, einen Festvortrag am Vorabend einer Arbeitstagung zu halten. Auch schreibt das mir gestellte Thema das Herausarbeiten eines Zusammenhangs zweier Bereiche vor; das heißt, daß es *nicht* darauf ankommen kann, das je Ganze dieser Bereiche darzustellen.

Ordnung unter Personen versteht sich nicht von selbst. Aus Tierstaaten etwa sind keine Kategorien für menschengemäß geordnete Beziehungen zu gewinnen. Eines der fragwürdigsten modernen Worte ist der Ausdruck „Sozialtechnik“. Hinter diesem Wort lauert der gewalttätige Versuch, mit technikähnlichen Mitteln die Gesellschaft so umzuformen, daß sie zum gefügigen Instrument einer Ideologie, einer Partei, eines Machthabers wird. Die Skala dieser Mittel reicht von der widerspruchslos hinzunehmenden Propaganda über die Massen- und Funktionärschulung bis zur Züchtung von Menschen; negativ durch Sterilisierung und Ausmerzung von unwillkommenen Gruppen, „positiv“ durch Aufzucht von angeblichen Eliten, aber auch von schon in der biologischen Substanz spezialisierten Schichten von industriellen und militärischen Robotern.

Solche Sozialtechnik, die ideologische wie die biologische, zerstört die Grundlage jeder menschlichen Ordnung. Menschlich bleibt eine Ordnung nur, wenn sie ein Mindestmaß von *Spontaneität* in den Beziehungen von Mensch zu Mensch, von Gruppe zu Gruppe bestehen läßt; wenn sie die Freiheit der Person, und das heißt letztlich die Gewissen, achtet. Die einzelnen Freiheiten, z. B. die der Meinungsäußerung, die der Künste, der Philosophie, der Wissenschaft, des Rechts, der Religion, ergeben sich aus dieser Achtung; als willkürlich bloß *gewährte*, also stets widerprüfliche Freiheiten sind sie wertlos.

Das heißt nicht eine „Harmonielehre“ des Gemeinwesens vertreten. Wir Deutsche haben in dem mißlungenen Versuch der 1. Deutschen Republik allzu schmerzlich erfahren, als wie wirklichkeitsfern harmonisierende, also bloß partnerschaftlich gedachte Ordnungskonzeptionen sich erweisen, wenn es ernst wird. Eine Politische Bildung mit solchen Vorstellungen ist wirkungslos, ja schädlich. Politik ist der ständige Versuch, die institutionell gesetzte Grundordnung in die Wirklichkeit des Gemeinwesens unter den tausendfältigen, sich ständig wandelnden Bedingungen des Hier und Heute zu übersetzen; die Menschen, wie sie sind, also getrieben von persönlichen und von Gruppeninteressen, in soziale, politische, weltanschauliche Gruppen gespalten, an diese Ordnung zu binden; sie zu den Verzicht zu bewegen, notfalls aber auch zu zwingen, die das gemeine Wohl verlangt. Das geht nicht ohne Kampf, ohne Entscheidungsbefugnisse, ohne Anwendung von Macht. Die Freiheit, die der Personen wie der Gruppen, ist nur in einer elliptischen Ordnung zu erhalten, deren anderer Brennpunkt Autorität heißt, also auch staatliche Macht.

Eine freiheitliche Ordnung zwingt der Macht die Einhaltung von festen Regeln auf; insofern hat sie — bei allem Ernst — einen Spielcharakter. Jeder Einzelne spielt

darin eine Rolle, eine kleine oder eine große. Das Spiel beginnt schon mit der Rollenverteilung, ähnlich wie etwa im Peter Squenz, bloß daß im Ernst der „Fürst“, wenn er wirklich kommt, etwas weniger bürgerlich mitspielt, daß er herrscherliche Allüren hat und sehr viel unbequemer werden kann. Es ist nach unseren Erfahrungen besser, ihn gar nicht erst auf die Bühne zu lassen.

Das eben gebrauchte Vokabular — Spiel, Rolle — ist nicht zufällig verwendet. Davon später mehr. Aber wir müssen erst einen anderen Sachverhalt zu Ende denken.

Unsere bisherigen Überlegungen gingen aus vom Begriff der Spontaneität. Politik sei sinnvolles Ordnen von Personen nur dann, wenn es ein Mindestmaß von Spontaneität bestehen lasse. Damit aber ist auch gesagt, daß Politik in diesem Sinn nur in einer Gesellschaft möglich ist, die von Spontaneität getragen ist und Anspruch darauf erhebt.

Es besteht Anlaß, das deutlich zu sagen. Die größte Sorge der politischen Pädagogik kommt aus der Beobachtung, daß der Wille zu spontanem, freiem Tun schwach geworden ist. Das gilt nicht nur für den engeren politischen Bereich, sondern für alle Bereiche der Gesellschaft, auch den sozialen, auch den kulturellen. Auf diese Weise entstehen gesellschaftliche Vakuen, die dann von der Macht ausgefüllt werden können, manchmal müssen.

Das heißt aber: der Bereich der Politik und der Politischen Bildung kann nicht gelöst werden von jenem ganzen Leben der Gesellschaft, das die Politik in eine Ordnung für alle zu bringen hat.

Nun wird Politische Bildung im wesentlichen als Lehre begriffen. Das politische Urteil soll vorbereitet, die Neigung zu unerlaubten Vereinfachungen, zu eingleisigen Lösungen muß bekämpft werden, weitere Horizonte sind zu öffnen. Das alles und vieles mehr ist außerordentlich dringlich. Es genügt aber nicht.

Woran fehlt es diesen Bemühungen? Sie lassen das Untergründige des Politischen außer Acht, sie beschäftigen sich nur mit der Tagseite der Politik, nicht mit ihrem Untergrund, mit ihren Voraussetzungen. Dieser weite Raum ist erfüllt von unkontrollierten Gefühlen und Stimmungen, von Sentiments und Ressentiments, von Traum und Utopie. Nach 1945 glaubten viele, da wir die Unterdrücker aus dem eigenen Volk losgeworden seien, sei das Wichtigste geschehen. Man sah aber nicht, daß der Nationalsozialismus ein Vakuum gefüllt hatte, und versäumte, sich dieses Vakuums ernsthaft anzunehmen. Bleibt es dabei, so ist die Furcht berechtigt, es könne wiederum passieren, daß eine Macht kommt, welche dieses Versäumnis für ihre Zwecke auszunutzen versteht, mit einer falschen Mystik nämlich, die aber wirksamer ist als alle unsere guten Argumente. Man mißverstände das Dritte Reich gründlich, wenn man es allein vom Standpunkt der politischen Vernunft und also des politischen Arguments aus anginge, wenn man seine psychologischen Wurzeln, seine psychologischen Waffen und seine psychologischen Folgen über sähe. Warum haben die politischen Beeinflussungsmethoden der Totalitären von

rechts und links oft solche Erfolge, und warum bleiben unsere Bemühungen der Politischen Bildung auf die Breite gesehen dahinter zurück? Jene arbeiten nicht nur mit Argumenten, sondern mit umfassenden Ordnungsvorstellungen, die keinen Bereich auslassen, und setzen unbedenklich alle propagandistischen Mittel ein.

Nun meine ich natürlich nicht, unsere politische Bildung müsse es ebenso machen. Dann verieten wir die einzige Idee, auf die wir alle uns einigen können und welche unsere politische Erziehung tragen kann: die der Freiheit in verantworteter Ordnung für alle. Wir haben es schwerer, denn es steht uns kein politisches Dogma zur Verfügung, in dessen Dienste die Magie einer raffinierten Propaganda treten könnte und dem man nur die Freiheit des eigenen Denkens und Urteilens zu opfern bräuchte, um des politischen Heils gewiß zu sein.

Die erste Folgerung, die wir daraus ziehen müssen, ist die Erkenntnis von der Wichtigkeit der Pflege des unpolitischen Grundes der Politik. So geht es z. B. bei den Laienkünsten keineswegs nur um eine ästhetische Beeinflussung, sondern um bildendes Tun mit Menschen, um die Formung des Gefühls, das wir fast unter Verdacht gestellt haben, um seine Ordnung und Läuterung. Mehr noch: um die *Weckung* des Fühlens aus Dürre und Flachheit, aus der Unechtheit (von Filmvorstellungen usw.), aus der Trivialität. Und schließlich, z. B. im Laienspiel, auch um die Erfahrung, wie Menschen miteinander leben, was sie miteinander und gegeneinander tun, also um die Grundfragen ihrer Ordnung.

Ich habe eingangs Politik als jene Tätigkeit bezeichnet, welche Menschen sinnvoll ordnet. Wenn die psychologische Analyse stimmt, nach welcher der Mensch heute kälter geworden ist, wenn ein Wort wie das von der Auskältung des Fühlens zutrifft, ist eine solche Ordnung außerordentlich schwer geworden. Die Pflege der Laienkünste ist ein sehr wirksames Mittel gegen solche Auskältung. Diese Pflege will etwas Elementares, der eigentlichen Kunst Vorausliegendes: Formen nämlich, darein sich jugendliches Lebensgefühl ergießen kann; Gehalte unreflektierten, vollen Lebens, in denen Jugend ihr eigenes, noch unformuliertes Leben erkennen kann; Nahrung für ihr Wachstum; Deutung des Lebenssinnes, damit die Einheit von Außen und Innen mächtig, das Ganze des Daseins gegenwärtig und faßbar werde. Was hier für die Jugend gesagt wurde, stellt aber auch für die Gesellschaft der Erwachsenen eine ständige Aufgabe dar.

Ein Weiteres ist auch politisch — oder vopolitisch — wichtig: die Laienkünste wenden die Menschen einander zu. Vielleicht darf ich hier Cicero zitieren, der ja doch eine der großen Gestalten im Bereich der Politischen Wissenschaft ist. Allerdings müssen wir seinen Satz etwas weiter interpretieren, als der alte Rationalist ihn wohl gemeint hat. Er heißt: *Imagines non solum pictorum artificio delectant, sed etiam commemoratione hominum*. Man freue sich also an der Kunst nicht allein aus ästhetischen Gründen, sondern weil sie der Menschen eingedenk ist und eingedenk macht, weil sie auf den Menschen verweist.

Fassen wir zusammen: Musische Bildung ist auch Prägung, Stilisierung, Sittigung, Kultur des personalen wie des gesellschaftlichen Bereiches. Als solche hat

sie heute eine hohe, auch politische Bedeutung. Die Entleerung vieler Bereiche des modernen Lebens von ihren eigenen Gehalten ist eine *politische* Gefahr. Politik ist Ordnunghalten im Ganzen. Je strukturierter dieses Ganze, je mannigfaltiger, reicher, erfüllter die Bereiche des kulturellen Lebens eines Volkes, desto widerstandsfähiger ist dieses Volk gegenüber der totalitären Versuchung der Politik, diese Bereiche durchzupolitisieren und damit zu entmächtigen. Je kräftiger, je lebendiger, je menschlicher das kulturelle Leben, desto stärker die Gewähr, daß die Politik sich auf das beschränkt, was ihres Amtes ist. Je eifersüchtiger die Unabhängigkeit, die Eigenart und Würde dieses Lebens gewahrt wird, desto behüteter wird es vor dem Zugriff und also der Zerstörung aus der Politik sein; desto mehr wird aber auch die Politik selbst ihre dienende und schützende Funktion wahrnehmen können. Zwischen Kultur und Politik, zwischen musischer und politischer Bildung besteht ein dialektisches Verhältnis; es hängt viel davon ab, daß Erziehung und Bildung tragfähig genug sind, diese Spannung zu halten.

Dazu gehört wesentlich, daß im Volk nicht nur eine wirtschaftliche, sondern auch eine kulturelle Solidarität besteht. Das heißt, daß die Kulturbereiche nicht nach Schichten oder gar Klassen auseinanderfallen, daß an ihnen alle Gruppen ihren Anteil haben. Den Laienkünsten und der Freizeittätigkeit kommt heute für solche Solidarität eine kaum zu unterschätzende Bedeutung zu.

Klar ist, daß durch Musische Bildung nicht eine Wiederholung des 30. Januar 1933 vermieden werden kann. Die politische Bedeutung dieses Bereiches ist in einem zugleich weiteren, nämlich fundamentalen, und einem engeren Sinn zu verstehen, nämlich in dem der menschlich-gesellschaftlichen Vorbedingung einer menschenwürdigen, freiheitlichen Ordnung.

Solche Worte (vgl. Grundgesetz, Artikel 1) werden verblasen, inhaltsleer, wenn das, wovon oben gesprochen worden ist, keine kräftige Wirklichkeit mehr ist. So ist das gemeinsame Freizeittun Gefährdet gesellschaftlicher Spontaneität, freier Partnerschaft, freudigen, zweckfreien Zusammenlebens von Menschen, der Entfaltung ursprünglichster Anlagen, die auf das Zusammenwirken gerichtet sind. Es holt die Beteiligten aus ihrer Vereinzelung heraus, schafft Bindungen und gegenseitigen Halt.

Totalitäre „Ordnung“ setzt nach Romano Guardini den kontaktlosen oder kontaktarmen Menschen voraus. Das totalitäre System kann keine freien, vom Staat nicht gegängelten und bestimmten partnerschaftlichen Tätigkeiten und Zusammenschlüsse dulden. Es muß den Einzelnen aus seinen natürlichen, gewachsenen Zusammenhängen herausbrechen, um ihn seinen Zwecken verfügbar zu machen, um ihn in eine künstliche Gesellschaft einzufügen, die es total bestimmt.

Es sind aber noch einige andere Gesichtspunkte zu beachten.

Totalitäre Regime tendieren z. B. immer zum *totalen Arbeitsstaat*. Freizeitliche Müße und der ganze Bereich des Musischen sind zwar zugelassen, ja erwünscht als Ventile für den Druck, den diese totale Arbeitsorganisation notwendig erzeugt.

Es kann sogar sein, daß ein totalitärer Staat zu diesem Ventilzweck „Freizeitgestaltung“ viel kräftiger fordert, als wir es im freien Westen tun. So sind zum Beispiel die drei deutschen Musiker und Musikerzieher, die im Oktober und November 1960 eine Reise zum Studium des Musiklebens vor allem der Jugend in Rußland unternommen haben, mit überaus starken Eindrücken zurückgekehrt. Aber lassen wir uns nicht täuschen: der Preis, mit dem solche staatliche Förderung bezahlt werden muß, ist so hoch, daß wir nicht bereit sein dürfen, ihn zu entrichten. Es ist der Preis der Freiheit.

Damit politische Ordnung menschengemäß sein kann, muß im ganzen Vorfeld der Politik, also in der „Gesellschaft“, das Menschliche voll ausgeformt sein. Dazu gehören Familie, Freundschaft, Glaube, Sitte, Wissenschaft, Philosophie, Recht, Kunst, auch die Laienkünste und jegliches zweckfreies Tun. Leiden diese Bereiche an Unterernährung, so entstehen leere Stellen, ja Wüsten. Die Politik strömt an solchen Stellen ein, *muß* einströmen, denn Bereiche des gemeinsamen oder auch individuellen Daseins, die unbesetzt bleiben und verfallen, obwohl unser Dasein auf sie angewiesen ist, sind gefährlich. Und mit dem Menschlichen ist es dann leicht vorbei, wenn die Politik sich jener Bereiche annehmen muß, die in der Demokratie von unten, von dem Menschen, der Gesellschaft bestellt werden müssen, nicht von oben. Dann muß mit den Mitteln der Politik versucht werden zu *machen*, was letztlich nicht machbar ist, weil es aus der menschlichen Substanz entstehen und leben muß. Wohl aber kann solches Bedürfnis *geweckt* werden. Und eben das ist eine der wichtigsten Aufgaben der Musischen Bildung.

Die innere Verarmung des Menschen arbeitet also der Diktatur vor. Sie macht in der industriellen Gesellschaft, auch des Westens, gefährliche Fortschritte. Viele junge Menschen haben z. B. nur noch zur Musik der Tanzdiele ein Verhältnis; sie musizieren vor allem gar nicht mehr selber. Das Gleiche wäre auch für andere Tätigkeiten zu sagen. So schrumpft der weite Raum des Lebens von innen her, weil er nicht mehr voll ausgefüllt wird; zweckfreies Tun gibt es für viele nur noch als von außen geliefertes Vergnügen und kann anders oft kaum mehr vorgestellt werden. Dann aber ist der kollektivistische Arbeitsstaat, in östlicher oder – milder – in westlicher Form, die fast notwendige Folge.

Freizeitun, musische Tätigkeiten sind ein Gegengewicht gegen solche Entwicklung, weil sie Interessen entwickeln, die nicht Arbeit sind; weil sie Freizeit mit Sinn erfüllen, mit eigenem Tun, mit Dingen, die Freude machen und Glück bringen, mit anderen zusammen. Der alte Aristoteles hat das genau gewußt: „Das ist die Hauptfrage, mit welchem Tun man die Muße auszufüllen hat.“ Wohlverstanden: Aristoteles redet von einer „politischen“ Hauptfrage, von der Frage, wie Menschen in sinnvoller Weise miteinander leben können. Darüber sind im Gutachten des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen zur Situation und Aufgabe der deutschen Erwachsenenbildung grundlegende Ausführungen gemacht worden¹⁾.

Ich schließe diese Überlegungen mit zwei Sätzen aus dem Gutachten des Deutschen Ausschusses zur Politischen Bildung und Erziehung. Dort heißt es: „Jedes

Fach und jede Schulform können . . . nach ihrer Eigenart zur politischen Bildung beitragen, wenn dabei ihr eigener Sinn nicht preisgegeben wird . . . Das musische Leben . . . (bildet) auch politisch am besten, wenn (es) unbefangen (seinem) Wesen folgt.“²⁾

Musische Bildung als Pflege des unpolitischen Grundes der Politik ist nur *eine* Folgerung aus unseren bisherigen Überlegungen. Blicke man dabei stehen, so wäre jener ästhetizistisch bestimmte Bildungsidealismus nicht überwunden, der unsere Schulen oft daran hindert, das hier und jetzt Notwendige mit Mut und Zuversicht anzupacken und den Heranwachsenden die Lebensausrüstung zu geben, mit der sie in dieser so kompliziert und spaltsinnig gewordenen Welt bestehen können. Solche Lebenshilfe zu leisten, ist auch der Sinn des „und“ im Thema dieser Überlegungen.

Sehen wir genauer zu. Dabei mag uns ein Wort Wilhelm Flitners weiterhelfen:

„Die Bedeutung der musischen Bildung verstehen, heißt überhaupt verstehen, was der Mensch ist und worin die Gebrechen der Zeit eigentlich liegen. Es heißt den Geist konkret nehmen und nicht mehr abstrakt, die Beziehung zu Menschen sittlich und nicht technisch oder ebenfalls abstrakt; heißt Ideen und Gesinnungen nicht nur als Schemen und leere Worte bekennen, sondern im Augenblick wahr machen, da wo man steht, bis hinein in die Geste des eigenen Leibes und bis in die Form der Dinge, mit denen wir umgehen. Es heißt den echten Bildungsgedanken fassen, der uns Menschen des 20. Jahrhunderts nicht zur Wahl gestellt, sondern als einziger uns zugänglich ist.“

Worum geht es, wenn wir diese These auf unser Thema anwenden? Gerät da nicht die oben formulierte Wahrheit in Bedrängnis, das musische Leben bilde auch politisch am besten, wenn es unbefangen seinem Wesen folge?

Aber nun gestatten Sie mir, um der Deutlichkeit willen aus einem bestimmten Bereich der Musischen Bildung zu exemplifizieren, nämlich dem Laienspiel, dies deswegen, weil ich es für musikerzieherische Sachverhalte schon in anderem Zusammenhang getan habe.

Die Gefahr, daß die Musische Bildung in der Umarmung der Politischen Bildung ihr Wesen verliert und so beide Bereiche korrumpiert werden, wäre gegeben, wenn das Spielen und die Spiele in den Dienst politischer Tendenz gezwungen würden. Propagandaspiele für die Kollektivierung der Landwirtschaft in Mitteldeutschland, also das Bauernlegen z. B., wären Verrat am zweckfreien Wesen des Spiels; solche Tendenz zerstört alle Unbefangenheit des musischen Tuns. Und solchen Verrat kann auch höchste Kunstfertigkeit nicht rechtfertigen und ausgleichen. Von solcher Zwecksetzung aus politischer Tendenz ist aber sehr zu unterscheiden die darstellerische Verdeutlichung von Sinngehalten des Daseins.

Vielleicht gehen wir am besten aus von einigen Sätzen Eduard Sprangers³⁾. Spranger fordert für das Begreifen der geistigen Welt „einfache Grundschemata

des Verstehens“, „Lebenskategorien“. Dann heißt es: „... Dieses elementare Gerüst muß (dem Schüler) einmal ganz isoliert nahegebracht werden, am besten in einer dramatisierten Szene, wie sie die Kinder selbst gern aufführen. Dann erlebt er den ‚reinen Fall‘, und zwar ebenso in der äußeren wie in der inneren Anschauung.“ „Der reine Fall“ — das ist das Schlüsselwort für die gesuchte Beziehung in unserem Thema. Der reine Fall — aber nicht in theoretischer Destillation dargeboten, sondern in der tätigen Anschauung, wie sie nur das Spiel erwecken kann.

Der Deutsche Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen hat in seinem Gutachten zur Politischen Bildung und Erziehung an mehreren Stellen darauf hingewiesen, daß große Teile der Jugend gegenwärtig darauf angewiesen sind, Politische Bildung in einem Alter zu erfahren, in dem Offenheit und Verständnis für politische Fragen noch nicht vorausgesetzt werden dürfen; daß der politischen Erziehung das eigentliche Übungsfeld fehle und es leicht zu Abstraktionen ohne verbindliche Kraft komme, weil ihnen die anschauliche Grundlage fehlt; daß der Anschauungs-, Tat- und Erfahrungsbereich der Schule zu eng ist, um die sozialen und politischen Zusammenhänge des öffentlichen Lebens unmittelbar zugänglich zu machen. Vor solchen Schwierigkeiten wird allenthalben ausgewichen in die verschiedenen Formen der Kunde, der bloßen Wissensvermittlung. Die deutsche Schule ist ja an sich schon allzu sehr geneigt, diese Seite ihrer Aufgabe überzubetonen.

Demgegenüber gilt es, immer wieder die Forderung zu erheben: nicht bloße Kunde, sondern Erfahrungen und Anschauung müssen vermittelt werden. Dafür gibt es durchaus Wege für Lehrer, die an ihre Aufgabe nicht nur mit den von der Wissenschaft gebotenen Kenntnissen, sondern auch mit pädagogischer Phantasie herangehen. Die Meinung, es handle sich bei der Politischen Bildung doch im wesentlichen um Lehre, vor allem um das Kennenlernen politischer Institutionen, führt in die Irre. Das Spiel ist ein Mittel, mit der anschaulichen Erfahrung des reinen Falls das Elementare des menschlichen Gemeinwesens eindrücklich erfahrbar zu machen. Das Elementare in mehrfachem Verstande: die Tugenden, die das Gemeinwesen tragen; die Laster, die es zerstören; die Ordnungselemente, aus denen es gebaut ist; das Gemeinsame, das für ein freiheitliches, rechtsstaatliches Gemeinwesen unterhalb aller Trennungen das Fundament bildet und das wirkungslos wird, wenn es nicht durch ständige Bemühungen das Bewußtsein aller Staatsbürger prägt.

Diese Art Spiel ist dem Film mindestens für das Alter der Zehn- bis Sechzehnjährigen bei weitem überlegen; dies deswegen, weil es als Spielen eigenes Tun ist und weil es in eindrücklicher, altersstufengemäßer Form die *Deutung* mit der Anschauung aufs engste verbinden kann — ohne allzu deutlich erhobenen pädagogischen Zeigefinger.

Ich habe übrigens auch gegen das Lehrstück nichts einzuwenden, wenn es nicht politisch kurzschlüssig ist, sondern die Ordnung, und d. h. die Wahrheit des Gemeinwesens, sinnfällig macht.

Die Ordnung des Gemeinwesens . . . Das Spiel hat die großartige Möglichkeit der sozusagen *realen Utopie*, eben weil es in die Sinne fallender ‚reiner Fall‘ sein kann. Wir wissen alle, wie wenig die Realität des Gemeinwesens mit der Ordnung der idealen, geschriebenen Verfassung übereinstimmt. Nicht nur, weil Menschen Menschen und also nicht vollkommen sind, sondern auch weil der Voraussentwurf der Ordnung in Verfassungen mit der trägen, geschichtlich gewordenen gesellschaftlichen Verfassung in uranfänglichen Konflikten steht. Bedenkt man dazu noch, daß nach einem bekannten Wort die Erziehung der geschichtlichen Entwicklung um Jahrzehnte nachhinkt, so wird klar, warum sie oft so wenig gestaltende Kraft hat. Wir rühren hier an die schwerste Problematik gerade der politischen Bildung und Erziehung, die so oft mit Kategorien arbeitet, die im Grunde einer vergangenen oder doch vergehenden Epoche angehören. Die Theorie von der nachhinkenden Erziehung ist nicht unbestritten geblieben; Herman Nohl hat die Würde der Pädagogik und der Erziehung gerade darin begründet gesehen, daß sie einen noch nicht bestehenden Zustand, ihn vorwegnehmend, vorzubereiten hat. Dieser Begriff der *pädagogischen Vorwegnahme* ist fast identisch mit dem vorhin verwendeten Begriff der realen Utopie, die dem Spiel, eben weil es Spiel ist, offensteht. Es würde sich lohnen, darüber mehr nachzudenken. Uns fehlt hier die Zeit.

Wenden wir uns daher wieder den realen Verhältnissen der Schule zu, und zwar der Altersstufe bis zum Eintritt der Pubertät und etwas darüber hinaus. Dieser Stufe ist gerade das Geschichtliche und Politische schwer durchschaubar zu machen. Gerade dieser Altersstufe, mit der ja doch heute noch die Volksschulstufe abschließt, diesen Bereich nahezubringen, ist nicht weniger dringlich. Dafür ist das Spiel fast unentbehrlich, weil darin der Zwang zur pädagogisch kaum mehr zu rechtfertigenden Verfrühung überwunden werden kann. Im Spiel wird der Spielende zu der ihm angemessenen inneren Entscheidung im ‚reinen Fall‘ gezwungen — anders kann er nämlich nicht spielen.

Dieser Sachverhalt, den jeder Lehrer kennt, hat nach 1945 zu den Versuchen geführt, parlamentarische Formen spielend in die Schule einzuführen. Diese Versuche, so echt die Erkenntnis war, die ihnen zugrunde lag, sind gescheitert und heute weithin aufgegeben. Diese Art ‚Spiel‘ war kein echtes Spiel, was vor allem im Formalismus dieses Tuns zum Ausdruck kommt. Solcher Formalismus ist Zeichen dafür, daß das Parlament eine Form des ‚Spiels‘ von Erwachsenen ist, und wie wenig auch Erwachsene dieses ernste Spiel und seine Regeln beherrschen, das wird leider allzu oft sichtbar. Das echte Spiel für junge Menschen ist das darstellende Spiel; dessen Situationen und Probleme sind, ist das Spiel gut, den Spielenden aus ihrer eigenen Existenz erfahrbar; daran können sie wachsen, können sie ihre eigene Existenz in ihrer Eingebundenheit mit der anderer gedeutet bekommen und so aufs Ganze ausweiten.

Der Politischen Bildung ist die Ausbildung jener Kräfte aufgegeben, die der zum politischen Urteilen und Handeln fähige Mensch braucht. Diese Bildung muß bereits im vopolitischen Raum geschehen, was sich schon daraus ergibt, daß der

„Weg, den der junge Mensch über die verschiedenen Stufen seiner Entwicklung verfolgt, als ein Fortgang durch einen vopolitischen in den eigentlich politischen Raum“ zu verstehen ist⁴⁾). Ich habe eingangs angedeutet, daß der Begriff der „sozialen Rolle“ für unser Thema eine große Bedeutung hat. Dazu weise ich etwa auf Ralf Dahrendorfs Untersuchung zur Geschichte, Bedeutung und Kritik dieses Begriffs in der Soziologie hin⁵⁾); sie liest sich streckenweise wie ein dramaturgischer Text für Verfasser von Spielen zur Politischen Bildung und illustriert, wie das Spiel geradezu als Einübung in die soziale und politische Rolle des künftigen Lebens verstanden werden kann.

In der Politischen Bildung ist starkes Gewicht darauf zu legen, daß politisches Leben auf weite Strecken Machtausgleich ist, Kampf, oft genug elementarer Kampf um die würdige Existenz. Für diesen Kampf gibt es Regeln, mangelhafte vielleicht, die aber doch eine einzuhaltende Ordnung umschreiben. Dennoch kann der Kampf unerbittlich sein und unter Umständen ein tragisches Element enthalten. Denken Sie etwa an Heinrich Brüning oder Kurt Schumacher. Sieht man das nicht, versucht man, dieses ehrliche Wesen der Politik ideologisch oder sonstwie zu verbergen oder zu verdrängen, so verschwindet nicht etwa der Kampf; aber er wird anonym, gerät in den Bereich der Gewalt, der List, wird nicht mehr verantwortet. Politische Bildung bedeutet hier, diesen Charakter des Politischen sehen und pädagogisch verstehen lehren. Es ist zu zeigen, daß im menschlichen Dasein und für seine Ordnung der Kampf unumgänglich ist; zugleich aber, wie unerschrocken, tapfer und fair zu kämpfen ist. Dazu gehören der scharfe Blick auf die Wirklichkeit, wie sie ist; auf den Gegner, wie er ist; die Fähigkeit zum Entschluß, Entschlossenheit also und Mut zum Ausharren, Fairness. Das heißt: der Kampf muß gebündelt, muß menschlich, sittlich, wirklichkeitsgerecht sein. Interesse und Macht sind keine Normen, nicht jedes Mittel ist erlaubt. Es müssen also die Tugenden der Gerechtigkeit, des Anstands, der Kameradschaft, der Ehre gewahrt werden. Davon nur zu reden, hat keine große Wirkung; für die ältere Stufe der Heranwachsenden mögen manche Schauspiele der großen Dichtung bleibende Eindrücke und Erkenntnisse bringen. Für die untere und mittlere Altersstufe ist das Spiel die eindrucklichste, prägsamste Form solcher Lebenslehre. Wer in den Zeiten der Jugendbewegung etwa mit Haß-Berkow Fühlung gehabt hat, hat davon Unvergessliches erfahren.

Der kämpferische Aspekt des Politischen ist aber nur einer, der konstruktive der andere, jener also, wo es um das politische Werk selbst und nicht allein um seine Voraussetzungen und seine Durchsetzung geht. Diese konstruktive Seite muß schon im täglichen Leben, vor allem der verschiedenen Gruppen, aufgesucht und aufgezeigt werden. Ihre Grundkategorie ist die des *Ganzen*, der übergreifenden Ordnung.

Das Ganze und die ihm zugeordneten Grundakte können Jugendlichen im Schulalter nur sehr schwer anschaulich und theoretisch, in reiner Lehre, kaum erfahrbar gemacht werden. Wohl aber ist das im ‚reinen Fall‘ des Spieles möglich. Die pädagogische Verwandtschaft des Spieles zum alten Spruchgut und der

Erzählung des kleinen Formats, die der modernen Erziehung immer mehr verloren gehen, wird hier deutlich. Die Akte und Aufgaben des eigentlich politischen Lebens tauchen da wieder auf und verlangen vom Spielenden ein entsprechendes Verhalten. Verlangen von ihm, soll er richtig spielen können, vor allem den Überschnitt vom individuell orientierten Leben in jenes der Ganzheit, das mit anderen zusammen zu führen ist, jenen Überschnitt, der jungen Menschen heute gar nicht leichtfällt, sonst stünde es um die Schülermitverantwortung und um die Mitgliederzahlen der Jugendverbände anders.

Dieser Art wäre noch vieles zu sagen. Lassen wir es — exemplarisch — mit dem Gesagten bewenden.

Einen letzten Hinweis noch, der zum Anfang dieses Referats zurückweist. Die europäische Kultur wurzelt im Begriff der Person. Es ist ausgeführt worden, Politik sei sinnvolles Ordnen von Personen. Das lateinische *persona*, das griechische *πρόσωπον* bedeuten Maske. Durch die *persona* hindurch wurde die Stimme des Gottes, die gültige Norm vernommen. Wir sind in der Entwicklung des Spiels und des Theaters solchen Vorstellungen sehr ferngerückt, und es mag fast vermessen sein, sie in unserem Zusammenhang heraufzuholen. Aber die beschwörende Wirkung des Spiels und des Spielens kommt doch letztlich von solchen Unerfahrungen. Die Rolle, in die der Spieler hineinschlüpft, faßt und verwandelt den Spielenden selbst. Wer in seiner Klasse als Deutschlehrer solche Erfahrungen nicht machen durfte, ist ein armer Lehrer geblieben. Ich habe erlebt, wie nach 1945 die Spielgruppe meiner Schule in der Arbeit an einem Spiel und durch die Auführungen danach die Erlebnisse des Krieges, des Verlustes der Heimat und der Zerstörung der Existenz der Familie zu überwinden begann. Wenn ich diese Schüler heute wieder treffe, wird wenig vom Unterricht gesprochen — die Erinnerung an jene Monate des Spieles aber wird jedesmal wieder beschworen. Mir scheint, das ist kein geringes Zeichen für die gesamtentzieherische Bedeutung des Spielens, worin die politische eingeschlossen ist.

Solche Erfahrungen und solche Betrachtungsweise machen noch einen anderen Zusammenhang der beiden Bereiche deutlich. Die Musische Bildung wie die Politische Bildung müssen sich heute neu begründen — aus je verschiedenen Ursachen, gewiß. Der Bereich der Künste wird im allgemeinen Bewußtsein oft als Zierrat, als schmückendes Beiwerk aus dem Schatzhaus der Vergangenheit mißverstanden und dann, wenn schon nicht abgelehnt, so doch mit dem Makel des Unernstes bedacht und an den Rand der Schule gedrängt — wie alle jene Lebensmächte, die sich nicht als dem Bereich der Wissenschaft zugehörig rechtfertigen können. Als ob die Form der Wissenschaft die Grundform mindestens der höheren Bildung überhaupt sei! Es gab früher neben der „Gelehrten Bildung“ eine „Weltmännische Bildung“ und die ihr zugeordneten Schulen. Auch heute hat die Wissenschaft in einer menschlich geordneten Welt die anderen Lebensmächte der Bildung keineswegs aufgesogen; sie ist keineswegs ineinzusetzen mit der Wirklichkeit schlechthin. Sie trägt diese Wirklichkeit in einem höheren Maß als früher; aber es kann keine Rede davon sein, daß mit der Wissenschaft die höchste Stufe

menschlicher Bildung zu erreichen sei; neben ihr stehen Kunst, Sittlichkeit, Religion, und deren Anspruch darf nicht geringer geschätzt werden als der aus der Wissenschaft.

Aufgabe einer Bildungsreform ist es, diese Bildungsmächte einander in der rechten Weise zuzuordnen. Das heißt nach Wilhelm Flitner, „grundlegende Geistesbeschäftigungen“ zu treiben. Gemeint sind damit nicht Fundamentalwissenschaften im Schulformat, sondern die elementaren geistigen Erfahrungen, in denen die Welt sich uns auftut und welche Leib, Seele und Geist, das heißt den Menschen, prägen.

Verstehen wir die Bildungsaufgabe so, dann rückt die Musische Bildung wieder aus der Randzone der Schule näher in ihre Mitte. Wenn eine gute Schule sich darin erweist, daß sie ihren Schülern die wirklich bedeutungsvollen, die tragenden Erscheinungen der geistigen Welt erfahrbar macht, dann ist kein Schüler gebildet, der z. B. die Schönheit einer einstimmigen melodischen Linie, das Gefüge eines polyphonen Satzes nicht zu vernehmen vermag. In den Gestaltungen der Kunst ist ja doch die Welt in der Weise der Kunst gegeben; die Welt ist künstlerisch gestaltbar, weil der Mensch auf Freiheit und Wahrheit angelegt ist und also, das bloß Daseiende überschreitend, die Wahrheit der Dinge und des Menschen sichtbar und hörbar machen kann.

Ebenso aber ist kein Schüler gebildet, dem die Erkenntnis nicht aufgegangen ist, daß das richtige Leben des Einzelmenschen und das richtige Leben des Gemeinwesens in einem unlösbaren Zusammenhang stehen. Dieser Zusammenhang spiegelt sich in der Lehrerbildung in dem Verhältnis von Pädagogik und Politik. „Pädagogik als Lehre von der Führung des menschlichen Lebens in seinen Grundordnungen bedarf der Ergänzung durch Politik als Lehre vom Gemeinwohl“⁴⁾, weswegen zum vollen Sinn der Bildung heute, in einer freien Gesellschaft, in einem auf Freiheit angelegten Staatswesen, der Bereich der Politischen Bildung als unlösbarer Bestandteil gehört. Musische Bildung und Politische Bildung tragen sehr Wesentliches zum Verständnis und zur Bewältigung dieser unserer Welt bei, in verschiedener Weise, aber, wie gezeigt worden ist, auch in mannigfaltig möglichem Zusammenwirken. Beide Bereiche stehen in der Gefahr der Isolierung, die Musische Bildung durch Ästhetizismus und Historismus, die Politische Bildung durch Institutionalismus. In der Rückführung auf ihre anthropologische Bezogenheit, auf den Menschen und seine Ordnungen, treffen und ergänzen sie sich.

Lassen Sie mich mit einem Erlebnis schließen, das zeigen mag, wie eine künstlerische Gestalt geradezu zur Manifestation der Politischen zu werden vermag. Es war beim Abschlußabend einer Arbeitstagung des Europarats, die 1953 in der Calwer Akademie stattfand und die von Historikern, Delegierten aller Mitgliedsstaaten des Europarats von Irland bis zur Türkei, besucht war. Wir hatten uns acht Tage lang mit den Problemen eines europäischen Geschichtsbildes abgemüht und manche Schwierigkeit gemeistert. Die vielleicht stärksten Spannungen bestanden zwischen den griechischen und den türkischen Delegierten, zwischen deren Völkern das Wort „Erbfeindschaft“ mindestens ebensoviel Berechtigung hatte wie

einmal zwischen den Franzosen und uns. Nach vielen Trinksprüchen und Liedern in allen Sprachen Europas stand plötzlich einer der beiden türkischen Delegierten auf, ging zu seinem griechischen Kollegen, einem Professor der Universität Athen, und forderte ihn zu einem Paartanz auf. Kurzes, aber merkbare Zögern des Griechen, danach einige Worte zur Verständigung über die Tanzform, die fehlenden Schwerter wurden durch Handtücher ersetzt, und dann geschah etwas, das allen Teilnehmern unvergeßlich bleiben wird. Der Raum war mit Spannung geladen, alle Anwesenden schauten gebannt auf die beiden stumm, manchmal wild, dann wieder beherrscht tanzenden Männer, bis der Tanz in einer kurzen Geste der Umarmung, offenbar Frieden und Einung bedeutend, zu Ende ging.

Politik ist ein Tun auf Hoffnung, die sich voll nie erfüllen kann. Sie bedarf des ergänzenden, erhöhenden, deutenden Symbols. Darin wird die Welt, ihre Ordnungen, ihre Gegenwart und die in ihr enthaltenen Zukunftsvorstellungen, schaubares Bild, hörbarer Klang; darin ist sie aufgehoben oder vorweggenommen. In solchen Gestaltungen können musische Form und politische Ordnung eins werden, in höchstem Beispiel mit Augen zu sehen an der Konstantinischen Trierer Basilika; mit ihnen können Musische und Politische Bildung auf allen Stufen ihre unterrichtliche Gegensätzlichkeit überwinden.

Anmerkungen

1 Empfehlungen und Gutachten des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen, Folge 4, 1960

2 Empfehlungen und Gutachten des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen, Folge 1, 1955, S. 43 und S. 46.

3 Vgl. E. Spranger, *Der Eigengeist der Volksschule*, Heidelberg 1955, S. 100.

4 Empfehlungen . . . des Deutschen Ausschusses . . . , Folge 1, 1955, S. 40.

5 *Homo Sociologicus*, Westdeutscher Verlag, Köln 1959.

6 Tutzingers Vorschläge zur Politischen Bildung an den Pädagogischen Hochschulen, *Akademie für Politische Bildung*, Tutzing 1962. Veröffentlicht auch in der Zeitschrift „Gesellschaft – Staat – Erziehung“, Stuttgart 1962.

Das Problem der Didaktik*)

I. Zur Terminologie und Methodologie des didaktischen Gesprächs

1. Wenn der diesjährige Hochschultag sich erneut jenes Problem zum Thema gesetzt hat, das schon die *Tübinger Tagung* im Jahre 1959 beschäftigte: das Problem der Didaktik nämlich, so dokumentiert sich schon allein in diesem Tatbestand die zentrale Bedeutung unserer Frage im Gesamtzusammenhang des pädagogischen Denkens und insbesondere im Zusammenhang der Lehrerbildung. Man wird – jedenfalls im Hinblick auf das Bildungswesen – mit Josef Derbolav sagen dürfen, daß die Didaktik „das Herzstück der Pädagogik“¹⁾ oder doch wenigstens, daß sie eine ihrer Herzkammern ist. Eben dieser Sachverhalt macht die wissenschaftliche Klärung der didaktischen Probleme so dringlich, so reizvoll – aber auch so schwierig.

Die Schwierigkeiten liegen einerseits in dem komplexen Charakter der Sache selbst begründet, die durch eine Vielfalt von Bezügen bestimmt ist, andererseits aber in der gegenwärtigen Situation der Didaktik als Wissenschaft, und zwar der Allgemeinen Didaktik, der Besonderen Didaktiken einzelner Schularten und ganz besonders der Fachdidaktiken. In dieser Hinsicht sollten wir uns ungeniert eingestehen, daß wir noch keine gemeinsame, uns allen vertraute und uns verbindende Gesprächsbasis besitzen; weder, was die Terminologie, in der wir sprechen, noch, was die Methoden, mit denen wir arbeiten, anbetrifft, – ganz zu schweigen von einer Übereinstimmung in den Lösungen. Es ist hier nicht der Ort, den Gründen für diesen Mangel nachzugehen; den Tatbestand selbst wird niemand leugnen, der die einschlägige Literatur kennt. Für meinen Auftrag, eine Einführung in diese Arbeitstagung zu versuchen, folgt aus dieser Sachlage, daß ich mich in etlichen Partien meines Referates nicht scheuen darf, bereits häufig Gesagtes und Geschriebenes, darunter auch Überlegungen unserer Vorbereitungs-

* Die folgende Abhandlung gibt den vollständigen Text des auf dem 5. Pädagogischen Hochschultag in Trier (1.–5. 10. 1962) in gekürzter Form gehaltenen Einführungsreferates wieder. Sie erscheint auch in des Verfassers „Studien zur Bildungstheorie und Didaktik“ (Weinheim 1963). Vgl. zum Thema auch des Verfassers Artikel „Didaktik“ im Pädagogischen Lexikon, hrsg. v. H.-H. Grootthoff und M. Stallmann, Stuttgart 1962.

1 J. Derbolav: Problem und Aufgabe einer pädagogischen Anthropologie im Rahmen der Erziehungswissenschaft, in: Psychologie und Pädagogik, hrsg. v. J. Derbolav und H. Roth, Heidelberg 1959, S. 35, vgl. S. 30.

tagungen²⁾, noch einmal – wenn auch bisweilen in neuen Beziehungen und mit gewissen Varianten – zur Sprache zu bringen.

2. Die Schwierigkeiten unseres Themas beginnen bereits bei der Frage, was man denn – dem äußeren Umfang des Begriffes nach – unter „Didaktik“ verstehen soll. Wir hören etwa: Didaktik meine die Wissenschaft vom Lehren und Lernen überhaupt in allen Formen und auf allen Stufen (*J. Döhl, G. Hausmann, O. Hammelsbeck* u. a.)³⁾, sie sei „die Theorie der bildenden Begegnung von Person und Sache und von Sache und Person“, so *Hans Sperber*⁴⁾ und im Grunde schon *Otto Willmann*, der Didaktik auch „Bildungslehre“ nannte⁵⁾; sie sei „die Wissenschaft vom Wesen bildender Lehre“ (*G. Siewerth*⁶⁾); sie sei „Wissenschaft vom Unterricht“, allgemeine Unterrichtslehre oder Unterrichtstheorie (*W. Schulz, Th. Schwerdt, H. Fiege, H. H. Becker, J. Esterhues* u. a.)⁷⁾, schließlich: sie sei „Theorie der Bildungsinhalte und des Lehrplans“ – so *Erich Weniger*⁸⁾ – oder Theorie der „Bildungskategorien“ im Sinne *J. Derbolav*s, also Theorie jener bereichsgebundenen Sollensgehalte, Gewissensansprüche, die es – im Durchgang durch die Aneignung der Unterrichtsinhalte – zu erschließen gelte.⁹⁾

Alle diese Sinngebungen des Begriffes Didaktik sind, das muß nachdrücklich betont werden, sowohl etymologisch wie begriffsgeschichtlich legitim: Der große Bedeutungsumfang des griechischen Wortes *didaskain* und seiner Ableitungen macht die Vielzahl von Bedeutungsvarianten des Begriffes Didaktik, die eben angedeutet wurde, verständlich, und jede gegenwärtig vertretene Auffassung kann sich auf bestimmte geschichtliche Vorläufer berufen.¹⁰⁾

2 Vgl. das als Manuskript gedruckte „Vorbereitungsmaterial zum Thema Didaktik“ (Verhandlungsbericht über zwei Vorbereitungstagen für den 5. Pädagogischen Hochschultag in der Reinhardswald-Schule bei Kassel [22.–24. Februar] und in Lindenfels/Odenwald [31. Mai bis 2. Juni 1962]), hrsg. v. Arbeitskreis Pädagogischer Hochschulen, Wuppertal 1962.

3 J. Döhl: Grundbegriffe der pädagogischen Fachsprache, 3. Aufl. München 1960, S. 45 f. – G. Hausmann: Didaktik als Dramaturgie des Unterrichts, Heidelberg 1959, S. 9 – O. Hammelsbeck: Pädagogik als Theorie des pädagogischen Berufs, in: Überlieferung und Neubeginn, hrsg. v. O. Hammelsbeck, Ratingen 1957, S. 45.

4 H. Sperber: Beitrag zur Wesensbestimmung der Didaktik, Zeitschr. „Welt der Schule“ 1960, S. 15.

5 O. Willmann: Didaktik als Bildungslehre (1882 bzw. 1888), 6. Aufl. Freiburg 1957.

6 G. Siewerth: Didaktik als Wissenschaft, Vjschr. f. wiss. Päd. 1962, Heft 2, S. 77.

7 W. Schulz: Die Wissenschaft vom Unterricht, in: Informationen I des Berliner Arbeitskreises Didaktik, Berlin 1960, S. 7 – Th. Schwerdt: Kritische Didaktik, 11. Aufl. Paderborn 1935 – H. Fiege: Die Stellung der Didaktik im erziehungswissenschaftlichen Studium, in: Volksschule und Erziehungswissenschaft, Weinheim 1957 – H. H. Becker: Über den Gegenstand der Didaktik und ihr Verhältnis zur Methodik, Wiss. Zeitschr. der Universität Halle, Ges.-Sprachw., 4. Jg. 1955, Heft 3, S. 407 – J. Esterhues: Didaktik, 5. Aufl. Paderborn 1953, S. 9 – Vgl. Didaktik, hrsg. von H. Klein u. a., Berlin (Ost) 1958, S. 15.

8 E. Weniger: Didaktik als Bildungslehre, T. 1: Die Theorie der Bildungsinhalte und des Lehrplans, Weinheim o. J.; T. 2: Didaktische Voraussetzungen der Methode in der Schule, Weinheim 1960.

9 J. Derbolav: Versuch einer wissenschaftstheoretischen Grundlegung der Didaktik, in: Didaktik in der Lehrerbildung, 2. Beiheft der Z. f. Päd., Weinheim 1960, S. 17 ff.; Vgl. die dort, S. 41, Anm. 1 genannten weiteren Schriften Derbolav's zum Thema.

10 Vgl. zur Begriffsgeschichte und zum folgenden den Art. „Didaktik“ des Verfassers im Pädagogischen Lexikon, hrsg. v. Groothoff und Stallmann, Stuttgart 1961. – Einige weitere Begriffsbestimmungen nennt H. Sperber in dem in Anm. 4 genannten Aufsatz.

3. In der Auseinandersetzung mit dem Tatbestand, daß verschiedene Begriffsbestimmungen im Gespräch sind, haben unsere Vorbereitungstagungen eine Vorentscheidung gebracht, die zunächst als pragmatisch, d. h. als aus Zweckmäßigkeitserwägungen erwachsend, nicht aber als dogmatisch verstanden werden will: Wir sollten unseren Diskussionen in diesen Tagen den zuletzt genannten, dem Umfange nach engsten Sinn des Begriffes Didaktik zugrundelegen. Dann meint Didaktik also die *Theorie der Bildungsaufgaben und Bildungsinhalte bzw. der Bildungskategorien*; sie fragt nach ihrem *Bildungssinn* und den *Kriterien für ihre Auswahl*, nach ihrer *Struktur* und damit auch ihrer *Schichtung*, schließlich nach ihrer *Ordnung*, verstanden einerseits als *zeitliche Anordnung* in lockeren Stufengängen oder inhaltlich straff geplanten Lehrgängen, andererseits als *Zuordnung* verschiedener gleichzeitig zu erschließender Sinnrichtungen, z. B. nach dem Verhältnis von Sprach- und Sachunterricht, von Musikunterricht und Leibeserziehung, Werkunterricht und Gesamterziehung usf.

Nur eine solche, gewiß vorläufige Eingrenzung des zu durchdenkenden Problemkreises wird uns die Möglichkeit geben, den Sinn unserer Arbeitstagung zu erfüllen: nicht sowohl schon fertige Lösungen der didaktischen Probleme zu konzipieren, als vielmehr die *allgemeinen Grundlagen* zu erörtern und die *methodischen Voraussetzungen* zu schaffen — oder doch wenigstens Ansätze in dieser Richtung zu erarbeiten, — die geklärt sein müssen, wenn wir wissenschaftliche Forschung im Raum der Didaktik auf breiter Front in Gang bringen wollen. Wir tun mit dieser Eingrenzung des Betrachtungsfeldes im Grunde nur das, was sich in allen anderen Wissenschaften längst als unverzichtbare Bedingung wissenschaftlicher Forschung, wissenschaftlichen Denkens erwiesen hat, nämlich das Herausarbeiten sinnvoll begrenzbarer Problemfelder und Fragerichtungen. Wissenschaftlich didaktischer Forschung aber bedürfen wir, um verantwortbare konkrete Entscheidungen darüber treffen zu können, welche Ziele wir den Bildungsbemühungen in unseren Schulen setzen, welche Aufgaben und Inhalte wir für sie auswählen sollen.

Die empfohlene terminologische Eingrenzung darf nun aber nicht als eine schematische Grenzziehung gegenüber jenen eingangs erwähnten weiteren Fassungen des Begriffes Didaktik verstanden werden. Das zeigt sich daran, daß (was hier nicht in extenso ausgeführt werden kann) die von uns in den Blick zu rückende Thematik der *Didaktik im engeren Sinn* sich bei genauerem Durchdenken als der Hintergrund auch jener weiteren Begriffsfassungen erweist. Das gleiche, gleichsam von der anderen Seite aus betrachtet: Der *engere* Begriff von Didaktik birgt, konsequent durchdacht, bereits in nuce alle jene Beziehungen in sich, die in den *weiteren* Fassungen ausdrücklich und ausführlich zur Sprache gebracht werden, also etwa die Frage nach den Lehr- und Lernvollzügen, die ohne bewußte pädagogische Verantwortung und Reflexion oder ohne Bezug zur Bildungsfrage geschehen, oder die Frage nach den pädagogischen Wegen, Methoden, Formen und Medien der bewußten Lehre und des Lernens, also die Fragen der *Methodik* im strengen Sinne dieses Wortes; *methodos* heißt ja im Griechischen der bewußt eingeschlagene Weg auf die Lösung eines bestimmten Problems, einer bestimmten Frage

zu. Didaktisches Denken i. e. S. des Begriffes wird sich also nur recht verstehen, wenn es seinen eingegrenzten Problemkreis in dem Bewußtsein durchmißt, auf jene weiterführenden Fragen bezogen zu sein. Nur dann wird die Konzentration auf Didaktik i. e. S. davor bewahrt bleiben, einer 'folgeschweren Desintegration' des pädagogischen Bewußtseins im Hinblick auf das Gesamtproblem „Lehren und Lernen“ Vorschub zu leisten — dieses eine Befürchtung, mit der *Paul Heimann* jüngst in seiner wichtigen Abhandlung über „Didaktik als Theorie und Lehre“ gegen die hier erneut empfohlene vorläufige Begrenzung des Problemfeldes argumentiert hat.¹¹⁾

4. *Heimann* bestimmt seinen weiteren Begriff von Didaktik als Theorie des Unterrichts durch sechs formal konstant bleibende, inhaltlich variable Elementarstrukturen — „Intentionalität, Inhaltlichkeit, Methoden-Organisation, Medienabhängigkeit und anthropologische sowie sozial-kulturelle Determination aller Unterrichtsverläufe“¹²⁾ — und betont „die durchgehende Interdependenz“ dieser „unterrichtsstrukturellen Momente“.¹³⁾ Wenn er den von *Erich Weniger* und anderen vertretenen Begriff der Didaktik im engeren Sinne, dem wir uns hier anschließen, seinem zweiten didaktischen Strukturmoment („Inhaltlichkeit“) zuordnet, so muß betont werden: In der Kategorie der „Inhaltlichkeit der Bildung“ bzw. der Formel „Aufgaben und Inhalte der Bildung“ im hier vertretenen Sinne konvergieren die von *Heimann* unterschiedenen Momente der Intentionalität, der Inhaltlichkeit, der anthropologischen und der sozial-kulturellen Determination; diese Momente konstituieren nur in ihrem inneren Zusammenhang Inhalte als *Bildungsinhalte*.

Die Momente der Methodenorganisation und der Medienabhängigkeit gehören u. E. wiederum unmittelbar zusammen, sie sind in dem hier gebrauchten Begriff von Methode bzw. Methodik zusammengefaßt. Was schließlich die „Interdependenz“ aller Momente anbelangt, so werden wir im folgenden versuchen, sie für das Verhältnis von Didaktik i. e. S. und Methodik strukturell schärfer zu fassen als das in der Formel von der wechselseitigen Abhängigkeit geschieht; die Methodik hängt in anderer Weise von der Didaktik ab als die Didaktik von der Methodik.

5. Mit der Konzentration auf die Fragen der Didaktik i. e. S. ziehen wir eine Konsequenz, auf die die Entwicklung des pädagogischen Denkens in den letzten anderthalb Jahrzehnten immer deutlicher hinsteuert, nachdem sie sich schon gegen Ende der zwanziger Jahre, in der letzten Phase der reformpädagogischen Bewegung, abzuzeichnen begonnen hatte. Diese Konsequenz, die inhaltlichen Fragen der Bildung und Erziehung in den Mittelpunkt des pädagogischen Denkens zu rücken, ergibt sich vor allem aus drei Erkenntnissen, hinter die wir nicht mehr zurückfallen dürfen.

11 *P. Heimann: Didaktik als Theorie und Lehre, Die Deutsche Schule 1962, Heft 9, S. 407 ff.* — Unter dem umfassenden Gesichtspunkt einer methodisch sauber fundierten Unterrichtsforschung im Rahmen der Didaktik i. w. S. ist *Heimanns* Arbeit gewiß der weitaus beste Beitrag, der in der Literatur bisher vorliegt. Vgl. auch die Aufsätze von *W. Schulz* und *G. Otto* zum Thema im gleichen Heft.

12 *Heimann, a. a. O., S. 416.*

13 *a. a. O., S. 418.*

a) Die erste Erkenntnis ist methodologischer Art; es ist die Erkenntnis vom *Primat der Didaktik i. e. S. im Verhältnis zur Methodik*.

Methoden im strengen Sinne des Wortes gibt es nur als Wege zu bestimmten Zielen, und ob ein Weg richtig oder falsch, angemessen oder unangemessen ist, das richtet sich eben danach, ob er zum Ziele führt. Also: man muß das Ziel kennen, um über den Weg entscheiden zu können. Das gilt auch dann, wenn das Ziel nur als Hypothese existiert und „auf Probe“ angesteuert wird und selbstverständlich auch dann, wenn das Ziel selbst die Aneignung einer Methode ist. Man muß immer wissen, wohin man will, bevor sich sagen läßt, wie man gehen kann. Ohne Bild gesprochen: Methoden können nur entworfen und bewertet werden, wenn didaktische Vorentscheidungen gefallen sind, und umgekehrt: jeder methodische Entwurf schließt immer schon – bewußt oder unbewußt – didaktische Voraussetzungen ein.¹⁴⁾

Diese These vom Primat der Didaktik im Verhältnis zur Methodik würde mißverstanden, wollte man aus ihr eine Abwertung der Methodik herauslesen.¹⁵⁾ Vor allem muß der Fehlschluß abgewiesen werden, als ließen sich Methoden aus didaktischen Überlegungen deduzieren. Zwar hat die Methodik an der Didaktik ihr Kriterium, aber sie ist nicht aus ihr ableitbar. Es bedarf vielmehr besonderer Bemühungen, eigener Ansätze und einer spezifischen Phantasie, um methodische Erfindungen und Entwürfe auf bestimmte didaktische Ziele hin zu konzipieren; das zeigt sich besonders deutlich daran, daß prinzipiell immer mehrere Wege zum gleichen Ziel denkbar sind, deren Zweckmäßigkeit im konkreten Falle davon abhängt, welchen Ausgangspunkt man wählt oder welchen man in einer bestimmten pädagogischen Situation zu nehmen gezwungen ist. Didaktische Erwägungen sind, sofern sie im Bildungsgeschehen realisiert oder erprobt werden sollen, auf die produktiven Einfälle des Methodikers angewiesen, mehr noch: Bildungsaufgaben, Bildungsinhalte werden von vornherein als solche gedacht, die von bestimmten Kindern und Jugendlichen bewältigt bzw. angeeignet werden sollen, m. a. W.: die in angemessene Methoden sich müssen umsetzen lassen. Insofern kann man mit Paul Heimann sagen, daß die *Methodik „eine Dimension der Didaktik“* sei.¹⁶⁾

Ich versuche das erörterte Verhältnis auf eine zusammenfassende Formel zu bringen: Ist die Methodik auf die Didaktik *angewiesen*, um überhaupt begründet anfangen zu können, so ist die Didaktik auf die produktive Leistung der Methodik *verwiesen*, wenn es gilt, ihre Erkenntnisse aus dem Modus des theoretischen Entwurfes in das wirkliche Bildungsgeschehen zu übersetzen. Wenn aber der pädagogische Praktiker sein Denken angesichts der im Alltag seiner Erziehungs-

¹⁴ Vgl. vor allem E. Weniger: Die Theorie der Bildungsinhalte und des Lehrplans, a. a. O., S. 17 f; ders.: Didaktische Voraussetzungen der Methode in der Schule, a. a. O., S. 61 ff., bes. S. 63 f. – Einen überzeugenden Nachweis für diese Relation bietet auch G. Otto in dem Aufsatz: Methodik des evangelischen Religionsunterrichts als theologisches Problem, Z. f. Päd. 1958, S. 231 f.

¹⁵ Vgl. des Verfassers Artikel „Methode, Methodik“ im Pädagogischen Lexikon, hrsg. v. Groothoff u. Stallmann, Stuttgart 1961.

¹⁶ Vorbereitungsmaterial (vgl. Anm. 2), a. a. O., S. 9.

und Bildungsbemühungen anfallenden Aufgaben ständig zwischen didaktischen und methodischen Erwägungen wird wechseln lassen müssen, so sind wir hier als Theoretiker der allgemeinen Pädagogik, der Schulpädagogik oder bestimmter Fachdisziplinen gehalten, beide Fragenkreise zunächst voneinander abzuheben, und wir dürfen das tun, wenn wir uns des eben skizzierten Zusammenhanges bewußt sind.

b) Die zweite Erkenntnis, derzufolge die inhaltlichen Probleme in den Brennpunkt des pädagogischen Interesses rücken mußten, hat die *Reduktion der Theorie der formalen Bildung* zum Inhalt.¹⁷⁾ Diese Theorie in ihren beiden Spielarten — als *Theorie der funktionalen Bildung* oder *Kräftebildung* einerseits, als *Theorie der methodischen Bildung* andererseits — wies, selbst in ihren gehaltvollsten Ausprägungen, den Aufgaben und Inhalten der Bildung letztlich doch immer nur die Funktion von „Mitteln“ zu, an denen bestimmte Kräfte entwickelt, bestimmte Methoden erlernt werden sollten. — Das Denkmodell, das der ersten Spielform, also der Theorie der funktionalen Bildung zugrundeliegt, ist nun durch bildungstheoretische und durch empirisch-psychologische Forschungen¹⁸⁾ als unhaltbar erwiesen worden. Beide Ansätze führten zu dem Ergebnis, daß nicht allgemeine seelische oder geistige „Kräfte“, „Funktionen“ als solche geschult werden können, sondern daß fruchtbares Lernen, Übertragung, transfer von der bewußten Aneignung und Verlebendigung jeweils bereichsgebundener Kategorien und Strukturen abhängt. Was aber die zweite Spielart der formalen Bildungstheorie, die Theorie der Methodenbildung anbelangt, so gilt hier zunächst die analoge Erkenntnis von der inhaltlichen Gebundenheit und damit Begrenztheit aller zu erlernenden Methoden selbsttätigen Bildungsbemühens, zugleich aber die Einsicht, daß das in dieser Reduktion verstandene „Methodische“ sehr wohl ein unabdingbares Moment wahrer Bildung ist, nicht aber als ihre erschöpfende Sinnggebung angesehen werden kann.

c) Legten die Erkenntnis vom Primat der Didaktik i. e. S. im Verhältnis zur Methodik und die Reduktion übersteigter Theorien der formalen Bildung auf das in ihnen enthaltene Wahrheitsmoment die pädagogische Sicht auf die zentrale Bedeutung der inhaltlichen, also der im engeren Sinne des Wortes didaktischen Probleme frei, so führt uns die dritte im gegenwärtigen Zusammenhang wesentliche Erkenntnis mitten in dieses didaktische Problem selbst hinein: Die Erfahrungen, die wir in den letzten Jahrzehnten mit uns selbst gemacht haben; die, wie ich meine, heilsame Erschütterung scheinbar selbstverständlicher Grundlagen der kulturellen und religiösen, politischen und sozialen Existenz und das Auftauchen ganz neuer oder doch bisher in ihrem wahren Gewicht nicht angemessen

17 Vgl. E. Lehmensick: *Die Theorie der formalen Bildung*, Göttingen 1926. — Vgl. zum folgenden W. Klafki: *Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung*, 2. Aufl. Weinheim 1963 — ders.: *Kategoriale Bildung*, *Z. f. Päd.* 1959, S. 386 ff. (jetzt auch in den unter Anm. 1) genannten „Studien . . .“)

18 Vgl. die zusammenfassende Darstellung und Kritik bei H. Roth: *Pädagogische Psychologie des Lehrens und Lernens*, 5. Aufl. Hannover 1961, S. 312 ff.

berücksichtigter Entwicklungen, Möglichkeiten, Aufgaben und Gefahren in Wirtschaft, Gesellschaft, Politik, Wissenschaft und Kunst zwingen uns zu einer radikalen, d. h. an die Wurzel gehenden Revision der Sinnggebung und der Inhalte unserer Bildungseinrichtungen: so haben z. B. die Technik und die industrialisierte Arbeitswelt bis heute weder im Sachunterricht noch im Sprachunterricht noch im Werkunterricht den didaktischen Ort gefunden, der ihnen gemäß ihrem Gewicht im Dasein des modernen Menschen zukäme, so sind die geschichtlichen und politischen Probleme unserer Zeit didaktisch noch keineswegs angemessen repräsentiert — man vergegenwärtige sich etwa, was die meisten unserer Geschichts- und Sozialkunde-Schulbücher über den Kommunismus zu sagen wissen. Oder, um noch ein weiteres Beispiel anzuführen: die Frage nach den Aufgaben und Inhalten der auf die ästhetische Bildung des jungen Menschen gerichteten Bemühungen angesichts der modernen bildenden Kunst, der modernen Musik, der modernen Literatur wird in der Praxis weitgehend naiv traditionalistisch beantwortet, während sie in der Theorie höchst kontrovers behandelt wird.

6. Es wurde bisher versucht, die thematische Begrenzung dieses Hochschultages als möglich und notwendig zu begründen und damit die Empfehlung zu rechtfertigen, in diesen Tagen sowohl die Erörterung methodischer Probleme als auch die Diskussion über *Fragen der Lehrerbildung* (— eben deshalb heißt das Thema in Trier „Das Problem der Didaktik“ und nicht „Didaktik in der Lehrerbildung“ —) zurückzustellen; was das Problem der Lehrerbildung anbelangt, so gilt auch hier, wie im Verhältnis zur Methodik, der Satz vom *Primat der Didaktik*, eine Einsicht, die in der Praxis der inneren und äußeren Gestaltung der Lehrerbildung oft zu wenig berücksichtigt wird. Indessen hängt dieser Mangel wiederum ursächlich mit dem unbefriedigenden Stande unseres didaktischen Wissens zusammen.

Wir haben nun, am Ende des ersten Teiles dieses Referates, noch nach dem systematischen Ort des Gespräches, das wir auf dieser Tagung miteinander führen wollen, zu fragen, und wir tun das in dem Bewußtsein, daß die Diskussionen dieser Tage ja nur die Verdichtung eines Gespräches sind, das wir in der Lehrerbildung und in der pädagogischen Theorie ständig zu führen haben.

Wo hat, so fragen wir, die didaktische Fragestellung ihren systematischen Ort im Gesamtzusammenhang des pädagogischen Denkens? Soviel ist bereits klar: Didaktik i. e. S. ist die methodisch bewußte Begrenzung eines Fragenkomplexes, den man Didaktik i. w. S. nennen kann und der dann sowohl die Methodik im oben genannten Sinne als auch die Beschreibung und Analyse aller ungeplanten und unreflektierten Lehr- und Lernvollzüge mitumfaßt. Von der Binnenstruktur dieser Didaktik i. w. S., also vom Verhältnis der in ihr zusammengefaßten Fragerichtungen, wurde bereits an früherer Stelle gesprochen: alle Fragestellungen der Didaktik i. w. S. führen zuletzt auf die Didaktik i. e. S. hin, vor allem aber gilt der Primat der Didaktik im Verhältnis zur Methodik. — Im Ganzen der pädagogischen Wissenschaft nun stellt die *Didaktik i. e. S.* eine Disziplin oder vielleicht besser: eine *bestimmte Perspektive der Allgemeinen Erziehungswissen-*

schaft bzw. Allgemeinen Pädagogik dar. Das will sagen: In der Didaktik i. e. S. konzentriert die Allgemeine Pädagogik den Gesamtzusammenhang ihrer Probleme unter dem Gesichtspunkt der Sinnegebung, der Auswahl und der Ordnung jener Aufgaben und Inhalte, die dem jungen Menschen das ihm jeweils erreichbare Selbst- und Weltverständnis erschließen und die in solchem Welt- und Selbstverständnis ggf. sich eröffnenden Motivationen für sein Handeln vernehmbar machen können. Dieser Blickrichtung, die wir didaktisch im engeren Sinne des Wortes nannten, korrespondiert eine andere: sie richtet sich auf jene Gesamtverfassung des Menschen bzw. auf ihre Vorformen im Kindes- und Jugendalter, die durch die Aneignung eines Welt- und Selbstverständnisses sowie eines bestimmten Motivationsbewußtseins ermöglicht werden soll, jene Gesamtverfassung, die wir „Bildung“ nennen. Diese bildungstheoretische Blickrichtung ist „die andere Seite“ der didaktischen Fragestellung. Beide Aspekte gehören unauflöslich zusammen und bedingen sich gegenseitig. Jede didaktische Überlegung stellt implizit immer einen Beitrag zur Bestimmung dessen dar, was Bildung sei, umgekehrt birgt jede bildungstheoretische Aussage den Ansatz zu didaktischen Konsequenzen in sich. Dieser Zusammenhang wird uns im zweiten Hauptabschnitt des Referates noch ausführlicher beschäftigen.

Im Vollzug stellt sich didaktisches Fragen, Denken und Entscheiden immer auf einer bestimmten Ebene der Abstraktion dar: als Allgemeine Didaktik, als Besondere Didaktik einer bestimmten Schulart oder Schulstufe – etwa der Grundschule – oder aber als Didaktik eines bestimmten Aufgabenbereiches – etwa der „Einführung in die moderne Arbeitswelt“ – und als Fachdidaktik. Es handelt sich bei diesen Formen also, so behaupte ich, nicht um ein Mehr oder Weniger an spezifisch pädagogischem Gehalt oder an pädagogischer Geltung der Aussagen, sondern um unterschiedliche Ebenen der Abstraktion. Aus dieser Sachlage folgt der innere Zusammenhang aller drei Frageweisen. Prinzipiell gesehen haben die Allgemeine Didaktik und die Besondere Didaktik einer Schulart keine anderen Erkenntnisquellen als die Bereichs- oder Fachdidaktiken auch: nämlich die Wirklichkeit jener Beziehungen, Vollzüge und Erfahrungen, in denen sich „Bildung“ ereignet bzw. in denen sie ermöglicht werden soll. Diese Wirklichkeit aber ist konkret immer eine Auseinandersetzung, Aneignung, Bewältigung, Erschütterung in der Begegnung des jungen Menschen mit Aufgaben und Inhalten bestimmter Sinnbereiche oder Wirklichkeitsaspekte. Richtet die Fachdidaktik oder die Didaktik eines bestimmten Aufgabenbereiches ihren Blick auf je *einen* solchen Aspekt der Wirklichkeit, so fragt die Besondere Didaktik nach der Zuordnung der verschiedenen Aspekte im Horizont einer bestimmten Schulart, während die Allgemeine Didaktik über Wesen und Sinn, Kriterien und Formen, Voraussetzungen und Beziehungen bildender Aufgaben und Inhalte überhaupt reflektiert. Entsprechendes zeigt sich, sofern man das Verhältnis der Allgemeinen, der Besonderen und der Fach- bzw. Bereichsdidaktiken zu der in ihnen immer schon mitgesetzten bildungstheoretischen Frage ins Auge faßt. Dann zeigt sich nämlich, daß nicht etwa nur die Allgemeine Didaktik, sondern nicht weniger etwa die Fach-

didaktiken in einer nicht auflösbaren Beziehung zur Bildungstheorie stehen. Fachdidaktik ohne Beziehung zur Bildungstheorie müßte ein Torso bleiben, da sie in solcher Isolierung ihr eigentliches, nämlich ihr pädagogisches Thema gar nicht zu Gesicht bekäme.

Was ergibt sich aus diesen Erwägungen für unser Gespräch, an dem Vertreter der *Bildungstheorie* und der *Allgemeinen Didaktik*, Vertreter der *Schulpädagogik* – deren auf die inhaltlichen Sinngebungs-, Auswahl- und Ordnungsprobleme bezogener Aspekt die *Besondere Didaktik* ist, – schließlich aber in überwiegender Zahl *Fachdidaktiker* teilnehmen, insgesamt also ein Gesprächskreis, der getreu die Verhältnisse in den Pädagogischen Hochschulen spiegelt? Ich meine folgendes: Zu verabschieden ist die Vorstellung irgend einer Art von Hierarchie der miteinander Sprechenden, zu verabschieden damit auch die Vorstellung, als könne hier an irgendeiner Stelle das Verhältnis der Ableitung oder der Anwendung walten, dergestalt, daß etwa die Allgemeine Didaktik, sich ihrerseits vermeintlich aus einer vorweg formulierten Bildungstheorie herleitend, Prinzipien entwickeln könnte, aus denen die Besondere Didaktik, in unserem Falle die der Volksschule, und aus ihr wiederum die Fachdidaktiken ihre Ergebnisse abzuleiten vermöchten, oder als könnte die Allgemeine Didaktik Erkenntnisse zutage fördern, welche jene anderen didaktischen Disziplinen nur auf ihr besonderes Gegenstandsfeld anzuwenden bräuchten, um gültiger Ergebnisse sicher zu sein. Solchen Vorstellungen gegenüber gilt es zu betonen, daß *das Gespräch zwischen den Sachwaltern der verschiedenen Abstraktionsebenen didaktischen Denkens als ein Verhältnis partnerschaftlich verbundener und aufeinander angewiesener Gleichberechtigter verstanden werden muß. Aussagen der Allgemeinen Didaktik und der Besonderen Didaktik sind überhaupt nur im Verantwortungsbereich der Fach- bzw. Bereichsdidaktiken verifizierbar.* Die Bildungstheorie und die Allgemeine Didaktik versuchen, nicht zuletzt aus dem Gespräch mit den Fachdidaktiken, allgemeine pädagogische Kategorien, Kriterien, Fragestellungen, Prinzipien herauszuarbeiten – etwa das Begriffspaar Bildungsinhalt und Bildungsgehalt, die Kategorien der Vorwegnahme, des Exemplarischen, Fundamentalen und Elementaren usw. Sie bieten diese Kategorien den Fachdidaktikern zur Erhellung ihrer speziellen Aufgaben, zur Konkretisierung und zur kritischen Erprobung gleichsam an. Die Ergebnisse dieser kritischen Konkretisierung haben die Allgemeine Didaktik und die Bildungstheorie wiederum – *sich gegebenenfalls selbst korrigierend* – auf ihre allgemeine Bedeutung, auf Möglichkeiten oder Notwendigkeiten der Zuordnung usw. zu durchdenken. Aber umgekehrt gilt natürlich auch, daß die Erwägungen der Fachdidaktiker sich vor dem jeweils erreichten Stand der allgemein-didaktischen Reflexion auszuweisen haben. Man sieht: *das geforderte Gespräch ist ein grundsätzlich unabschließbarer Prozeß.* Aus dieser Sachlage folgt zugleich, daß die verbreitete Vorstellung, „eigentlich“ bedürften die Fachdidaktiken, bevor sie zu pädagogisch gültigen Aussagen kommen könnten, der Grundlegung durch eine vorweg schon gesicherte Bildungstheorie und eine ihr entsprechende, womöglich aus ihr abgeleitete Theorie der Volksschule, nicht nur praktisch nicht realisierbar, sondern daß sie grundsätzlich irrig ist. Die Fachdidaktiken sollten also von der Bildungstheorie bzw. der Allge-

meinen Didaktik weder eine solche „Grundlegung“ erwarten noch eine ihnen mit einem derartigen Geltungsanspruch angebotene Theorie unkritisch übernehmen.“¹⁹⁾

II. Bildungstheoretische Voraussetzungen didaktischer Entscheidungen

Wir haben bereits oben das Korrespondenzverhältnis von Bildungstheorie und Didaktik (auf ihren verschiedenen Abstraktionsebenen) beleuchtet. Wir behaupteten, beide Aspekte der Pädagogik bedingten sich gegenseitig; jede didaktische Überlegung und Entscheidung stelle, sei es auch unausgesprochen, einen Beitrag zur Bestimmung dessen dar, was Bildung sein könne und sein solle, umgekehrt berge jede bildungstheoretische Aussage didaktische Konsequenzen in sich. In solchen Aussagen wie im Gebrauch der Termini „Bildungsaufgaben“, „Bildungsinhalte“, „Bildungssinn“ usf. steckt natürlich die Voraussetzung, daß es sinnvoll sei, den *Bildungsbegriff* auch heute als *zentrierende Kategorie* für die Klärung des Problems der Didaktik zu verwenden. Diese Überzeugung scheint gegenwärtig immer noch der Zustimmung vieler Gesprächspartner sicher sein zu können, aber man darf doch nicht naiv an den Einwänden gegen einen solchen Sprachgebrauch vorbeigehen, wie sie mehrfach, in jüngster Zeit z. B. von Paul Heimann in dem bereits erwähnten Aufsatz, erhoben worden sind. Heimann stellt dort in einer umsichtig abwägenden Formulierung die Hypothese zur Diskussion, „daß der Bildungsbegriff vielleicht grundsätzlich ungeeignet ist, auf ihm eine praktische Didaktik aufzubauen“. Er solle nicht gänzlich eliminiert, ihm dürfe aber doch nur ein „abhängiger Stellenwert“ zugesprochen werden; er könne wohl nicht mehr „die zentrale Kategorie“ darstellen, weil er „nun einmal seiner Herkunft nach eine von Anfang an ideologisch aufgeladene Begriffsbildung“ darstelle und deshalb im Verlauf seiner Geschichte „eine nicht mehr zu beseitigende Unschärfe und Vieldeutigkeit“ erlangt habe.²⁰⁾ — Letzteres wird niemand leugnen wollen; aber diesen Mangel teilt der Begriff der Bildung mit allen jenen Begriffen, in denen zentrale und komplexe Phänomene der menschlichen Existenz ebensowohl aufgewiesen wie ausgelegt werden: Person, Tugend, Sittlichkeit, Gerechtigkeit, Wert, Wahrheit usf. Will man verhindern, daß die Fülle didaktischer Entscheidungen und Entwürfe in eine Vielzahl divergierender Akte auseinanderfällt, will man *didaktische Entscheidungen pädagogisch verantworten*, will man darüber diskutieren können, ob dieser oder jener Inhalt heute Kindern dieser Reifestufe, dieses Schulweges erschlossen werden soll oder muß, so bedarf es eines Begriffes, der jene dynamische Gesamtverfassung bezeichnet, zu der der junge Mensch sich durch die Aneignung und personale Verlebendigung bestimmter Motivationen, Erkennt-

¹⁹ Vgl. zum ganzen letzten Abschnitt: O. Hammelsbeck: Pädagogik als Theorie des pädagogischen Berufs, a.a.O., bes. S. 47 f., S. 50, S. 51 ff. — F. Kopp: Das Verhältnis der Allgemeinen Didaktik zu den Fachdidaktiken, Vjschr. f. wiss. Pädagogik 1962, Heft 2, S. 138 ff. — A. Klein: Fachdidaktik und Erziehungswissenschaft, in: Überlieferung und Neubeginn, Ratingen 1957, S. 60 ff.

²⁰ P. Heimann: Didaktik als Theorie und Lehre, a.a.O., S. 410.

nisse, Erfahrungen, Fertigkeiten stufenweise durcharbeiten und die er dann in einem Prozeß der Integration immer neuer Erfahrungen produktiv ausbauen und bewähren soll. Nenne man diese Verfassung nun Personalität, Menschlichkeit, mitmenschliche Verantwortlichkeit, Mündigkeit, nenne man sie zeitgerechtes Selbst- und Weltverständnis und zugleich demütiges Grenzbewußtsein, immer geht es darum, einen Modus des Menschseins zu bezeichnen, der als verbindliches, gleichwohl aber sich tausendfach individualisierendes Ziel der pädagogischen Bemühungen betrachtet werden kann. Auch jede Theorie der Didaktik, die auf den Bildungsbegriff verzichtet, setzt implizit immer ein Äquivalent dafür voraus oder sieht sich zuletzt darauf hingeführt, einen solchen Zentralbegriff zu entwickeln, es sei denn, sie beschränke sich auf die reine Beschreibung von Fakten und die Analyse gegebener Bedingungsbeziehungen im Felde des Lehrens und Lernens. Das gilt aber nicht nur für eine didaktische Theorie, sondern für jeden Versuch einer konkreten didaktischen Entscheidung oder Wertung: Wer etwa der Auffassung ist, daß die Schule heute verpflichtet ist, den jungen Menschen zur Auseinandersetzung mit dem Kommunismus zu führen; wer ein Lesebuch kritisiert, weil die in ihm enthaltenen Texte das Bild der sozialen und beruflichen Wirklichkeit gefährlich verzeichneten; wer die Auffassung vertritt, daß das Volkslied auch heute noch Kern des Musikunterrichts sein müsse, aber auch der Opponent, der in der modernen Musik neue Grundlagen der Musikerziehung meint suchen zu müssen – jeder dieser pädagogischen Gesprächspartner hat eine gewisse Vorstellung zunächst seines fachspezifischen, letztlich aber auch des pädagogischen Gesamtauftrages, oder er bildet eine solche Vorstellung im Prozeß seines didaktischen Denkens schrittweise aus. Bildung meint – in der Perspektive der Didaktik – nichts mehr und nichts weniger als *den Inbegriff dieses vielfältig gestuften und differenzierten, letztlich aber doch einheitlichen Gesamtauftrages*, über den zu reflektieren uns nicht erspart werden kann. Solange kein weithin anerkannter Terminus gefunden ist, der den Bildungsbegriff ersetzen und wie er den Zusammenhang mit der Tradition des pädagogischen Denkens zu stiften vermag, sollten wir, so meine ich, an ihm festhalten. Das mit diesem Begriff bezeichnete Problem der – wie auch immer gearteten – Integration aller unterrichtlichen Bemühungen und der Verantwortbarkeit aller didaktischen Entscheidungen vor dem jungen Menschen als jemandem, dem wir zu seinem Menschsein zu verhelfen haben, kann nicht einmal vorläufig ausgeklammert werden; denn es ist nichts weniger als ein rein theoretisches Problem bildungsphilosophischer Spekulation, nichts weniger als ein im Grunde überflüssiger ideologischer Überbau, vielmehr ist es im Grunde das *Movens* jeder didaktischen Diskussion, jeder konkreten didaktischen Entscheidung.

Der Versuch, die allgemeinen Voraussetzungen des didaktischen Problems weiter unter dem Begriff der Bildung bzw. unter dem Titel „bildungstheoretischer Voraussetzungen didaktischer Entscheidungen“ zu diskutieren, rechtfertigt sich vor allem auch durch den Hinweis auf die zahlreichen Beiträge, in denen seit anderthalb Jahrzehnten um eine *Revision und eine Neubestimmung des Bildungsbegriffes* gerungen wird. Es muß hier genügen, auf die Arbeiten von Weniger, Litt, Dirks, Weinstock, Adorno, Derbolav, Lichtenstein, Hammelsbeck, Fink,

Froese — um nur einige Namen zu nennen — hinzuweisen.²¹⁾ Trotz mancher Unterschiede im einzelnen ist es diesen Autoren m. E. gelungen, den Bildungsbegriff zu entideologisieren und ihm damit für unsere Zeit und für unsere pädagogischen Aufgaben wieder einen klärenden und richtungweisenden Sinn zu geben. Tiefe und Schlichtheit des sich hier herausklärenden Begriffes von Bildung werden beispielhaft deutlich, wenn es bei *Theodor Litt* heißt, Bildung verdiene eine Verfassung des Menschen zu heißen, „die ihn in den Stand setzt, sowohl sich selbst als auch seine Beziehungen zur Welt in Ordnung zu bringen“,²²⁾ oder wenn wir bei *Erich Weniger* die Deutung antreffen, Bildung sei der Zustand, in dem man Verantwortung übernehmen und zugleich dort, wo man sich nicht sachverständig weiß, Vertrauen schenken kann²³⁾, wenn *Johann Dietz* sie als die Fähigkeit, im Gespräch der Gesellschaft mündig mitzusprechen, bestimmt²⁴⁾ oder *Hermann Heimpel* sie als geistige Bewältigung von Wirklichkeiten — des Korea-Krieges nicht weniger als der Bundesverfassung, einer Bach'schen Fuge nicht weniger als eines Radioapparates — zugleich aber als das Schweigen vor dem Unverstandenen auslegt²⁵⁾ oder wenn sie von *Walter Dirks* dahin interpretiert wird, daß sie „in jeder produktiven Existenz“, auch im Kleinbauern oder Kleinbürger, auch im kleinen Angestellten, auch im Arbeiter“ möglich sei, daß sie sowohl persönliche Prägung des Einzelnen als auch Teilhabe am Bewußtsein und Gespräch der Gesellschaft bedeute und daß sie „kooperationsfähig, handlungsfähig, widerstandsfähig und gegebenenfalls kampffähig“ mache²⁶⁾. Schließlich sei noch *Eugen Fink* zitiert: „Bildung ist im ursprünglichen Sinne die geistige Auseinander-

21 E. Weniger: *Bildung und Persönlichkeit in: Die Eigenständigkeit der Erziehung in Theorie und Praxis*, 2. Aufl. Weinheim 1962, S. 123 ff. — Th. Litt: *Das Bildungsideal der deutschen Klassik und die moderne Arbeitswelt*, 6. Aufl. Bonn 1959; ders.: *Naturwissenschaft und Menschenbildung*, 2. Aufl. Heidelberg 1954; ders.: *Technisches Denken und menschliche Bildung*, Heidelberg 1959; ders.: *Berufsbildung, Fachbildung, Menschenbildung*, 2. Aufl. Bonn 1960; ders.: *Wissenschaft und Menschenbildung im Lichte des Ost-West-Gegensatzes*, Heidelberg 1958, bes. 2. u. 3. Stück; ders.: *Die politische Selbsterziehung des deutschen Volkes*, 3. Aufl. Bonn 1957. — E. Spranger — Th. Litt: *Menschenbildung in der Wirtschaftswelt der Gegenwart*, Bielefeld 1955. — W. Dirks: *Probleme europäischer Bildung in der europäischen Gesellschaft*, in: *Bildung und Erziehung in Europa*, hrsg. v. H. Küppers, Düsseldorf 1960. — H. Weinstock: *Arbeit und Bildung*, 2. Aufl. Heidelberg 1956; ders.: *Die politische Verantwortung der Erziehung in der demokratischen Massengesellschaft des technischen Zeitalters*, Bonn 1958. — Th. W. Adorno: *Theorie der Halbbildung*, *Der Monat*, 11. Jg. 1959, S. 132 ff. — J. Derbolav: *Versuch einer wissenschaftstheoretischen Grundlegung der Didaktik*, *Z. f. Päd.*, 2. Beiheft Weinheim 1960, bes. S. 17 ff.; ders.: *Wesen und Formen der Gymnasialbildung*, Bonn 1957; ders.: *Die bildungstheoretischen Grundlagen der Schulorganisation und die Aufgaben der Realschule*, in: *Wesen und Werden der Realschule*, hrsg. v. J. Derbolav, Bonn 1960. — E. Lichtenstein: *Der Bildungsauftrag der Schule und die Bildungsbedürfnisse der Gesellschaft*, *Die Deutsche Schule* 1960, S. 192 ff.; ders.: *Die Schule im Wandel der Gesellschaft*, Ratingen 1957. — E. Fink: *Menschenbildung — Schulplanung*, MUND Juni 1960; ders.: *Zur Bildungstheorie der technischen Bildung*, *Die Deutsche Schule* 1959, S. 381 ff. — L. Froese: *Der Bedeutungswandel des Bildungsbegriffs*, *Z. f. Päd.* 1962, Heft 2, jetzt auch in L. Froese: *Schule und Gesellschaft*, Weinheim 1962, S. 31 ff. — O. Hammelsbeck: *Zur Frage nach der Möglichkeit von Bildung heute*, *Westermanns Pädagogische Beiträge* 1956, S. 319 ff.; ders.: *Erziehung — Bildung — Geborgenheit*, München 1961; ders.: *Das Bildungsproblem in der modernen Gesellschaft*, *Westermanns Pädagogische Beiträge* 1961, S. 123 ff. — *Deutscher Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen: Empfehlungen und Gutachten*, Folge 4, Stuttgart 1960 (Erwachsenenbildung).

22 Th. Litt: *Naturwissenschaft und Menschenbildung*, a. a. O., S. 11.

23 E. Weniger: *Die Eigenständigkeit*, a. a. O., S. 138.

24 J. Dietz: *Die Volksschule auf dem Lande*, *Die Deutsche Schule* 1956, S. 193.

25 H. Heimpel: *Selbstkritik der Universität*, jetzt in dem Aufsatzband „*Kapitulation vor der Geschichte?*“, 2. Aufl. Göttingen 1957, S. 47.

26 W. Dirks: *Bildung und Erziehung in Europa*, a. a. O., S. 63 bzw. 64 f.

setzung des Menschen mit der Welt, das wissentliche und willentliche Selbst- und Weltverhältnis des menschlichen Daseins.“²⁷⁾).

In diesen bildungstheoretischen Bemühungen der letzten anderthalb Jahrzehnte sind, wenn ich recht sehe, gewisse Voraussetzungen geklärt worden, die mir für die Allgemeine Didaktik, für die Besonderen Didaktiken und für die Fachdidaktiken verbindlich zu sein scheinen. Diese Auffassung von der Verbindlichkeit jener bildungstheoretischen Erkenntnisse könnte nun leicht als Widerspruch zu einer oben entwickelten Überlegung empfunden werden, die besagte, daß die Bildungstheorie und die Didaktik nur im partnerschaftlichen Gespräch zu erziehungswissenschaftlich gültigen Aussagen kommen könnten. Wird nun der Bildungstheorie nicht doch eine reglementierende Rolle zugesprochen? — Die Befürchtung enthüllt sich als unbegründet, sobald man vergegenwärtigt, daß die betreffenden bildungstheoretischen Aussagen nachweisbar dadurch gewonnen wurden, daß der betreffende Theoretiker eine oder einige *jener* pädagogischen Perspektiven ins Auge faßte, deren differenzierte Ausleuchtung die Aufgabe bestimmter Fachdidaktiken bzw. der Didaktik einiger fächerübergreifender Problemfelder ist. Man denke an *Litts* Auseinandersetzung mit der pädagogischen Bedeutung der Naturwissenschaften und der Technik, an *Wenigers, Dirks', Weinstocks, Litts* und anderer Autoren Blickrichtung auf die geschichtlich-politische Wirklichkeit, an *Hammelbecks* Reflexionen über Bildung und Glaube usf. Also: Hier sind jene Gespräche exponiert und zum Teil weiterführend bereits im Gange, die an früherer Stelle als Impuls für wissenschaftlich-didaktische Forschung gefordert wurden.

Ich versuche nun zusammenfassend und zum Teil ergänzend, und zwar in rein systematischer Absicht, diejenigen Erkenntnisse der neueren Bildungstheorie, die m. E. heute bereits als verbindliche Voraussetzungen der Didaktik gelten dürfen, thesenartig zu formulieren:

Erstens: *Bildung* kann heute nicht mehr individualistisch oder subjektivistisch verstanden, sondern muß von Anfang an *als auf die Mitmenschlichkeit, die Sozialität (Gesellschaftlichkeit) und auf die politische Existenz des Menschen bezogen* gedacht werden. Das Wahrheitsmoment aller individualistischen Bildungstheorien ist die *Betonung des Eigenrechtes und des Eigenwertes jedes Individuums*. Aber dieses Eigenrecht und dieser Eigenwert sind untrennbar von der *Bezogenheit auf Mitmenschlichkeit, Sozialität, politische Existenz*, bestehe diese Beziehung nun in Dienst und Hingabe oder aber in Kritik, Widerstand und Reformwillen. Beide Grundformen der Bezogenheit sind als verantwortliche Akte jedoch nur aus zeitweiliger Distanzierung heraus möglich, aus der Sammlung, aus der Konzentration auf „die eigene Mitte“. *Personalität und Freiheit* verwirklicht sich nur in dieser *dialektischen Spannung von individueller „Einsamkeit“ und mitmenschlich-sozial-*

27 E. Fink: Menschenbildung — Schulplanung, a. a. O., S. 14.

politischer Verbundenheit, deren elementare Vorgestalten dem jungen Menschen in der Schule erfahrbar werden sollten.

Zweitens: Bildung meint im Kern immer eine „innere“ Haltung und Geformtheit des Menschen bzw. des jungen Menschen. Aber diese Aussage darf nicht im Sinne einer radikalen Scheidung der „Innerlichkeit“ des Menschen von den vermeintlich nur „äußerlichen“ Weltbezügen des Arbeitens, Produzierens, Organisierens, Verwaltens, Planens in der gesellschaftlich-politischen Existenz ausgelegt werden. *Bildung* muß vielmehr als *eine positive Weise, dieses In-der-Welt-Sein des Menschen zu erfüllen und zu vollziehen*, verstanden werden. Mit dieser Einsicht entfällt einerseits die bereits an früherer Stelle kritisierte *Scheidung von „formaler“ und „materialer“ Bildung*, es entfällt andererseits die *schematische Trennung von allgemeiner Menschenbildung und Spezial- oder Berufsbildung*. Bildung ist immer und von vornherein auch auf „Beruf“ bezogen. Diese Bezogenheit auf die Besonderheit spezieller Berufswege und Lebenspläne verwirklicht sich als Stufengang von „grundlegender Bildung“ zu schrittweiser Spezialisierung. Volksschule, Mittelschule und Höhere Schule wollen insofern „grundlegende Bildung“ ermöglichen; sie müssen aber in ihren Oberstufen bereits eine Ausrichtung auf bestimmte, wenngleich immer noch sehr umfassende Berufs- und Lebensfelder vornehmen.

Die didaktischen Konsequenzen aus der Einsicht, daß Bildung eine bestimmte Weise des In-der-Welt-Seins, des Sich-Bewährens, der verantwortlichen Mitmenschlichkeit, des Mit-sich-selbst-und-mit-der-Welt-in-Ordnung-Kommens ist, sind noch umfassender, als es zuletzt angedeutet wurde. Die Schule muß sich in ihrem Bemühen, Kindern und Jugendlichen Bildung – als Kinder- und Jugendbildung – zu ermöglichen, konsequent als auf das außerschulische Leben bezogen verstehen: als Ort der Vertiefung und Aufschlüsselung, der Sammlung und Konzentration, der Besinnung und Klärung des außerschulischen Lebens zunächst des Kindes und Jugendlichen, zugleich aber auch des die jungen Menschen interessierenden, ihnen bevorstehenden Erwachsenenlebens. Daraus ergibt sich für die Didaktiken die Folgerung: sie müssen den „aufschließenden“, „*Lebenshermeneutischen*“ Sinn ihrer inhaltlichen Entscheidungen ständig sichtbar machen, indem sie die aus dem Schulzusammenhang hinausweisende Bedeutung der ausgewählten Inhalte konkret aufschlüsseln. Im Beispiel: Die Werkdidaktik muß zeigen, was man mit Hilfe des in der Schule exemplarisch Gelernten außerhalb der Schule gestalten oder verstehen kann, die Didaktik des Literaturunterrichts, welche Werke der „großen Dichtung“ oder der Jugendliteratur, aber auch des Theater-, Funk- und Fernsehprogramms zugänglich werden, wenn man in der Schule eine Kurzgeschichte, eine Novelle oder ein Drama intensiv gelesen hat; die Naturlehre sollte, wenn das Thema der Elektrizität durchgearbeitet worden ist, z. B. auf die entsprechenden Experimentier- und Bastelkästen der Spielzeugindustrie verweisen (und diese daher didaktisch erforschen und gegebenenfalls kritisieren oder zu verbessern versuchen). Hier eröffnet sich nicht nur eine Fülle von fachdidaktischen Forschungsaufgaben, sondern auch von Möglichkeiten zu eigenen didaktischen und methodischen Erfindungen.

Zusammenfassend darf man sagen: Der *Zusammenhang von Schulbildung und „freiem Bildungserwerb“*, welche beiden Bildungsvollzüge schon Otto Willmann in seinem Begriff der Didaktik gemeinsam einbezog, muß als Kernproblem der Didaktik angesehen und theoretisch und praktisch erschlossen werden. Das alte Thema *„Schule und Leben“* ist uns heute in neuer Weise zu produktiver Bewältigung aufgegeben!

Drittens: Bildung kann heute nicht mehr an harmonistischen Zielvorstellungen orientiert werden. Sie muß als eine *Haltung* verstanden und ermöglicht werden, die uns hilft, *Lebensspannungen*, nicht auf einen eindeutigen Nenner zu bringende Verhaltensweisen, die die verschiedenen Wirklichkeitsbezüge von uns fordern, zu bewältigen. Jeder von uns muß heute befähigt werden, ebensoviel alles nur Subjektive – Stimmungen, Gefühle, Emotionen – bei der erkennenden und der technischen Auseinandersetzung mit der Natur auszuschalten wie andererseits sich im „Umgang“ mit der erlebten Natur ganzheitlich ansprechen zu lassen; ebensoviel sich auf die persönlich-individuellen Beziehungen im Leben der Familie einzustellen wie die rationalisierten Funktionen im Bereich der wirtschaftlichen und sozialen Institutionen auszuüben; ebensoviel Härte und Taktik in der politischen Auseinandersetzung zu verstehen und gegebenenfalls zu praktizieren wie Rücksichtnahme, Takt und Verzicht im mitmenschlichen Umgang zu bewähren. Diese Anerkennung unaufhebbarer Lebensspannungen schließt auch die Absage an die Vorstellung einer Perfektionierbarkeit des Menschen und der Bildung ein. Die Einsicht in die Unvollendbarkeit des Menschen und der menschlichen Dinge, die Bejahung des Fragmentarischen unserer Existenz gehört, wollte man sich auch nur auf die geschichtliche Erfahrung berufen, heute selbst zur Bildung. Damit stößt Bildung an ihre eigene Grenze, verweist sie dialektisch auf die Transzendenz, auf die Dimension des Glaubens und auf die Gnadenbedürftigkeit des Menschen.

Viertens: Mit der Ablehnung harmonistischer und perfektionistischer Leitbilder stellt sich nun aber sofort die Frage, wie denn die Einheit der Person gedacht und gewahrt werden könne, die *Einheit der Person in der qualitativen Mannigfaltigkeit und teilweisen Widersprüchlichkeit ihrer Lebensbezüge*? – J. Derbolav hat in seinem Tübinger Vortrag den in seiner Konsequenz imponierenden Versuch gemacht, diese personale Konzentration dahin auszulegen, daß alle Bereiche und Inhalte der Bildung auf die in ihnen vorausgesetzten spezifischen Gewissensansprüche und – motivationen hin analysiert und im Unterricht darauf zurückreflektiert, also in ihrem jeweiligen Normgehalt erschlossen werden müßten. – Wenn der von Derbolav verwendete Begriff des Gewissens im Sinne des herkömmlichen Sprachgebrauches, also in Bezug auf die Erfahrung ethischer Ansprüche, sittlicher Verantwortungen verstanden werden darf, so wird man der Forderung voll zustimmen, der *sittlichen Dimension der menschlichen Existenz auch im Raume der Bildung die zentrale Stellung* zuzusprechen. Es fragt sich aber: Erschließt sich z. B. die ästhetische Wirklichkeit oder die Möglichkeit des reinen Betrachtens, der theoria, vom Gewissen her, sind „Sollensgehalte“ hier das kategoriale Fundament? Setzt die Erfahrung ästhetischer Gehalte nicht gerade das Freisein von „Gewissensansprüchen“ voraus? Mein Gewissen kann und muß mir sagen, wann ich „ästhe-

tisch“ leben darf — die Zentralstellung des Gewissens bleibt also voll in Geltung; aber das Ästhetische als solches ist nicht in Gewissenskategorien fundiert. — Wird der Begriff „Gewissen“ aber soweit gefaßt, daß er den „geistigen Ort“ bezeichnet, an dem die menschliche Bedeutsamkeit, der existenzielle Sinn *jeder Wirklichkeits-sphäre* erfahren werden kann — also das Eigengesetz und der spezifische Gehalt sowohl des Ästhetischen, als auch des Theoretischen, des Ethischen usf. —, so stellt sich sogleich wieder die Frage nach dem Verhältnis dieser verschiedenen Sinnrichtungen zueinander, nach einer möglichen oder notwendigen Hierarchie.

Der gegenwärtige Stand unserer bildungstheoretischen Einsicht erlaubt, wenn ich recht sehe, nur eine Exposition des Problems, nicht aber schon weitergehende Antworten. Die didaktische Frage nach dem allgemeinen Sinn der Schulfächer, die uns später noch einmal beschäftigen wird, sollte im Bewußtsein dieser Sachlage gestellt und diskutiert werden.

Fünftens: *Bildung* kann heute, soll sie weiterhin als ein Grundbegriff der Pädagogik sinnvoll sein, *nicht mehr als sozialständische Kategorie* verstanden werden, und die Differenzierungen der Bildungswege und Schularten dürfen weder bewußt noch unbewußt an dem Denkmodell einer ständisch gegliederten Gesellschaft orientiert werden. *Der inhaltliche und organisatorische Aufbau der Bildungsarbeit* sollte geradezu das *Paradigma einer demokratischen, mobilen Gesellschaft der Gleichberechtigten und sozial Gleichwertigen* sein, weil nur in einer solchen Gesellschaft die personale Freiheit des einzelnen, zu der der Erzieher dem jungen Menschen verhelfen will, gewährleistet ist. Das bedeutet nicht, daß Bildung den jungen Menschen unter einem abstrakten Freiheitsidol orientierungslos machen, ihn seiner z. B. bäuerlichen Herkunft entfremden dürfe. Aber sie darf ihn auch nicht vorzeitig fixieren, sondern muß ihn durch eine schrittweise Distanzierung hindurch zur Bereitschaft führen (oder doch eine solche mit vorbereiten), in seiner je individuellen Situation verantwortlich soziale Rollen zu übernehmen.

Sechstens: *Bildung* kann ihren Wertungen und Inhalten nach nicht mehr allein in den Grenzen des Heimatlichen und der nationalen Kultur und Geschichte gewonnen werden, sie *muß grundsätzlich auf einen „weltweiten Horizont“ hin orientiert sein*. Es gilt, den Sinn, den Wert und das Recht des Heimatlichen und des Nationalen nicht statisch, sondern in Richtung auf die darin liegenden Möglichkeiten zu erschließen, Gegenwart und Zukunft produktiv zu meistern. Solche produktiven Möglichkeiten — und damit zugleich die Grenzen der Heimatbezogenheit und der Bindung an die Kultur und Geschichte des eigenen Volkes — können nicht anders als durch die *Auseinandersetzung mit weltumspannenden Fragen und mit exemplarischen Beispielen der geistigen Welt anderer Völker* gewonnen werden. Im Beispiel: In die Lesebücher schon der Grundschule gehören heute nicht nur Geschichten, die den Menschen unserer Zeit in seiner Welt zum Thema haben, sondern auch Geschichten von Menschen anderer Völker; im Geschichtsunterricht der Volksschuloberstufe dürften heute die Beschäftigung mit den geistigen Fundamenten und mit der Gründungsgeschichte der USA oder mit dem Marxismus und der Geschichte der sowjetischen Revolution für die Bewältigung unserer eigenen

Geschichte erheblich wichtiger sein als diejenige mit dem mittelalterlichen Rittertum, mit dem Dreißigjährigen Krieg, mit Friedrich dem Großen und Maria Theresia oder mit den Kriegen von 1864 und 1866.

Siebtens: „*Bildung*“ verdient heute nur noch eine Haltung genannt zu werden, die sich selbst als *dynamisch, wandlungsfähig, offen* versteht. (Im Grunde wird damit eine Forderung wiederholt, die in der Bildungstheorie seit dem Neuhumanismus immer wieder erhoben worden ist; das damit Gemeinte zeigt sich aber erst heute in seiner vollen Bedeutung.) Diese Forderung ergibt sich aus der Tatsache, daß Bildung in einer bestimmten Weise des Selbst- und Weltverständnisses besteht. Dabei sind das Verstehen meiner selbst – zu wissen, was ich kann, was ich soll, was ich darf und was ich will – und das Verstehen meiner Welt korrelativ aufeinander bezogen; wenn aber die Wirklichkeit, in der man lebt, eine dynamische, sich wandelnde ist – und daran kann heute kein Zweifel sein –, dann verstehe ich diese Wirklichkeit und mich in ihr nur recht, wenn ich offen und fähig bin, ihren Wandlungen zu folgen. *Wandlungsfähigkeit als Moment der Bildung bedeutet nicht blinde Anpassungsbereitschaft, sondern Bereitschaft, auf neue Situationen produktiv zu antworten.* Solche Bereitschaft setzt aber die *Einsicht in die Begrenztheit des jeweils erreichten individuellen Status an Wissen, Können, Einsatzbereitschaft, Urteilsfähigkeit, Wertempfindlichkeit* voraus. Dem Einwand gegenüber, als liefe diese Charakteristik der Bildung nun doch, gewollt oder ungewollt, auf die Ausbildung zum Opportunismus hinaus, als würden hier alle Normen und Wertprinzipien dem Relativismus überantwortet, und zwar bereits im Kindes- und Jugendalter, ist zu betonen: Gerade eine solche offene, dynamische Bildung basiert, soll sie nicht halt- und verantwortungslos werden, auf der *Erfahrung und der bewußten Aneignung übergreifender Wertprinzipien*. Treue und Wahrhaftigkeit, Gerechtigkeit und Hilfsbereitschaft, Tapferkeit und Standhaftigkeit sind auch und gerade heute unabdingbare Werte und Tugenden. Aber solche Prinzipien sind keine Maßstäbe oder Regeln, die ihre Konkretion gleichsam schon in sich trügen; sie fordern sie nur. Wir erfahren solche Prinzipien, *wenn wir sie erfahren, als unbedingt gültig*. Aber wir können aus ihnen nicht logisch-deduktiv oder im Sinne der Anwendung ableiten, was hier und jetzt, in dieser geschichtlichen Lage, in dieser besonderen Situation, heute und morgen zu tun ist. *Im Lichte solcher Wertprinzipien haben wir je und je verantwortlich zu entscheiden*, und es gibt keine absolute Gewähr dafür, ob wir richtig entschieden haben. Was Treue und Liebe zur Heimat oder zum eigenen Volke, was Gerechtigkeit in der politisch-sozialen Ordnung bedeutet, was konkret Wahrheit ist – Wahrheit im geschichtlichen Urteil, in der Auslegung des eigenen Glaubensbekenntnisses usf. –, darum zu ringen, sind wir immer wieder unbedingt verpflichtet; aber keine konkrete Auslegung ist unüberholbar, zeitlos gültig, keine darf sich der Offenheit, der Kritik, der Möglichkeit des Wandels entziehen wollen. Das gilt nicht nur in den ethisch relevanten Bereichen, es gilt für *alle* Dimensionen des geistigen Lebens, z. B. auch für die des Musisch-Ästhetischen: „Das Schöne“ ist als Grundkategorie der Wertung ein den geschichtlichen Wandel übergreifendes Prinzip; was aber je und je als schön empfunden wird, das ist vielfältigem Wandel unterworfen. In unserer

Zeit sind ganz neue Erfahrungen des Schönen, der Gestaltung aufgegangen, Erfahrungen, die die meisten von uns sicherlich noch garnicht nachvollzogen haben: Die Musik von *Schönberg* oder *Strawinskij*, die Malerei *Pollocks* oder die Plastik *Moore's*, die Lyrik *Celans* oder die Dramatik *Dürrenmatts*.

III. Die Struktur des didaktischen Feldes und die Aufgaben didaktischer Forschung

A. Die Problemstellung

Auf dem Hintergrund der methodologischen und terminologischen Vorerörterungen und der gerafften bildungstheoretischen Erwägungen soll nun im dritten Teil des Referates versucht werden, einen allgemeinen Aufriß der Struktur jenes geistigen Raumes zu geben, in dem didaktische Erwägungen angestellt, didaktische Entscheidungen gefällt werden müssen. Ich nenne diesen geistigen Raum „das didaktische Feld“. *Es geht darum, ein Denkmodell zu skizzieren, in dem alle Grundbeziehungen zur Sprache kommen, die in jeder Gesamtkonzeption einer Besonderen Didaktik oder einer Bereichs- bzw. Fachdidaktik, ebenso aber bei einer einzelnen didaktischen Entscheidung wie auch in der didaktischen Vorbereitung des Lehrers auf eine Unterrichtsstunde berücksichtigt sein wollen und zur Einheit einer verantwortlichen Entscheidung, eines didaktischen Entwurfes zusammengekommen werden müssen.*

Der anspruchsvolle Begriff „Denkmodell“ für das im folgenden zu entwickelnde Gefüge von Überlegungen muß zuvor kurz erläutert werden.

Zunächst gilt es die Befürchtung zu beschwichtigen, als solle hier ein Lösungsschema für didaktische Probleme geboten werden. *Denkmodelle können im Bereich der Pädagogik nie Lösungsmodelle sein, sondern immer nur Problemmodelle.* Sie versuchen, die Struktur einer Problemlage durch ein Gefüge allgemeiner Kategorien aufzuweisen, nicht aber beanspruchen sie, anwendbare Regeln zu bieten. Wer aber auch angesichts eines Versuches, ein Denkmodell in diesem Sinne zu entwickeln, immer noch die Gefahr der Schematisierung argwöhnen wollte, der übersähe, daß schließlich *jede* didaktische Aussage ein — wenn auch oft unreflektiertes — Denkmodell einschließt, durch das der betreffende Didaktiker sich den Sinn und die Lagerung seiner Aufgabe verständlich zu machen versucht: Die Rede etwa, Didaktik müsse die Erkenntnisse der Wissenschaften in die Verständnisebene des jungen Menschen „transformieren“ oder „transponieren“, schließt nicht weniger ein bestimmtes allgemeines Denkmodell ein als etwa jene andere, Didaktik reflektiere auf das Überlieferungsgeschehen zwischen den Generationen. Ob die folgende Skizze wirklich den Anspruch erfüllt, alle wesentlichen Bestimmungsmomente didaktischer Problemstellungen und Entscheidungen zu erfassen, muß natürlich kritisch überprüft werden; zweifellos handelt es sich nur um einen korrekturbedürftigen Entwurf. Aber der Anspruch als solcher ist kein persönlicher, sondern ein von der

Sache her unausweichlich zu stellender. Die Skizze bringt übrigens größtenteils Erwägungen zur Sprache, die in der Erziehungswissenschaft bzw. der Allgemeinen Didaktik keineswegs neu sind. Jedoch läßt sich nachweisen, daß sie in vielen fachdidaktischen Entwürfen bis in die Gegenwart hinein nicht angemessen berücksichtigt worden sind, und eben das rechtfertigt unser Vorhaben. Denn hierum geht es: es soll ein Denkmodell konzipiert oder vorsichtiger: zur Diskussion gestellt werden, das uns, weil für alle Fach- und Bereichsdidaktiken zutreffend, erstens eine *gemeinsame Gesprächsbasis* bietet und *den systematischen Ort wesentlicher*, in der gegenwärtigen didaktischen Diskussion gebräuchlicher *Grundbegriffe* bestimmt; das uns zweitens *die Gesamtaufgabe jeder Fachdidaktik* sichtbar macht und daher drittens *den Ort jeder einzelnen Fragestellung und die daraus sich ergebenden Forschungsaufgaben* erkennbar werden läßt; das uns schließlich viertens eine *erziehungswissenschaftlich begründete, kritische Betrachtung vorliegender didaktischer Entwürfe* erlaubt.

Der Begriff des Denkmodells im strengen Sinne schließt die Forderung ein, daß für jedes Moment eines solchen Modells angegeben werden kann, in welcher Beziehung es zu jedem anderen Moment steht. In dieser Hinsicht hat der folgende Grundriß Lücken, die zu schließen mir bislang nicht befriedigend gelungen ist, so wenig wie der – vielleicht grundsätzlich unerfüllbare – Versuch, die Struktur des didaktischen Feldes auf die Form einer bildhaften Strukturskizze zu bringen.

Sehe ich recht, so ist das didaktische Feld durch *vier Dimensionen* bestimmt:

Erstens: *Die Dimension der Geschichtlichkeit didaktischer Entscheidungen*, die durch ein spezifisches Bezugsverhältnis von Gegenwart, Zukunft und Vergangenheit charakterisiert ist.

Zweitens: *Die Dimension der verschiedenen Perspektiven des Welt- und Selbstverständnisses und der Motivation*. Diese Problemdimension erstreckt sich vom kindlichen Welt- und Selbsterleben über die verschiedenen Bildungsstufen und die Perspektive des „gebildeten Laien“ bis zur Perspektive der Wissenschaften und des produktiven Kulturschaffens.

Drittens: *Die Dimension der allgemeinen Sinngebung der geistigen Grundrichtungen und der Schulfächer*.

Viertens: *Die Dimension der inneren Struktur und der Schichtung der Bildungsinhalte*.

Die vier Dimensionen stehen in einem Verhältnis wechselseitiger Abhängigkeit und Durchdringung zueinander und die konkrete Bedeutung jeder Dimension für das didaktische Denken wird erst voll verständlich, wenn man das ganze Feld in den Blick faßt. Im Gang unserer Erläuterungen gilt es, die Überlegungen, die der Auslegung einer Dimension dienen, in die Betrachtung der jeweils folgenden Dimensionen mit hineinzunehmen und dadurch eine schrittweise differenziertere und konkretere Vorstellung von der Struktur des didaktischen Feldes aufzubauen.

B. Die pädagogische Verantwortung als Ansatzpunkt des didaktischen Denkens

Diesen Erläuterungen ist aber eine zentral bedeutsame These voranzustellen: Jenes vierdimensionale didaktische Feld muß, wie H. Nohl, E. Weniger, J. Derbolav u. a. häufig betont haben, von einem Punkte aus aufgeschlüsselt werden: von der pädagogischen Verantwortung vor dem jungen Menschen, der den Sinn seines Lebens als Kind und Jugendlicher erfüllen und zugleich schrittweise in seine Mündigkeit hineinwachsen soll.²⁸⁾ Hier, in der pädagogischen Verantwortung, liegt die „Generalinstanz“ didaktischer Entscheidungen, hier liegt zugleich die Verbindung zu allen anderen Bereichen pädagogischen Handelns und Denkens. Im Zentrum dieser Verantwortung, so möchte ich im Anschluß an eine Formulierung aus dem Verhandlungsbericht über die Vorbereitungstagungen sagen, steht das auf seine noch nicht erreichte, aber zu erreichende Mündigkeit und Eigenverantwortlichkeit und zugleich auf seine frei wählbaren Lebensmöglichkeiten hin hilfsbedürftige Kind bzw. der Jugendliche, die befähigt werden sollen, in Gegenwart und Zukunft alle sie wesentlich betreffenden Dimensionen ihrer Lebenswirklichkeit menschlich zu bewältigen.²⁹⁾ Das Mißverständnis, es würde hier eine einseitige „Pädagogik vom Kinde aus“ propagiert, der gegenüber nun der „Anspruch der Sache“ erst ausgleichend ins Feld geführt werden müßte – so als würde der junge Mensch in der hier vertretenen Konzeption nicht von Anfang an als auf Wirklichkeit, auf Aufgaben und Verantwortungen bezogen gedacht – sollte durch die Ausführungen des zweiten Referateteiles ausgeräumt sein; bisweilen gewinnt man allerdings den Eindruck, als sei besagtes Mißverständnis unausrottbar.

Es ist nun unsere Aufgabe, die vier Dimensionen des didaktischen Feldes zu erläutern und dabei Problemstellungen didaktischen Denkens und Aufgaben didaktischer Forschung aufzuweisen.

C. Die vier Dimensionen des didaktischen Feldes

1. Die Geschichtlichkeit didaktischer Entscheidungen: Der Strukturzusammenhang von Gegenwart, Zukunft und Vergangenheit³⁰⁾

Blickt man von der „didaktischen Generalinstanz“, der pädagogischen Verantwortung, auf die erste Dimension, die sich als Spannungsfeld zwischen Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft erstreckt, so strukturiert sich diese *Dimension*

²⁸ Vgl. H. Nohl: Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie, 3. Aufl. Frankfurt 1949, bes. S. 126 ff. – E. Weniger: Die Theorie der Bildungsinhalte . . . , a. a. O. – J. Derbolav: Versuch einer bildungstheoretischen Grundlegung der Didaktik, a. a. O., bes. S. 25 ff.

²⁹ Vorbereitungsmaterial . . . , a. a. O., S. 20.

³⁰ Vgl. zum folgenden Abschnitt E. Weniger: Die Theorie der Bildungsinhalte . . . , a. a. O., S. 43 ff., 51 f., 65 ff., 96 ff. – W. Klafki: Die Erziehung im Spannungsfeld von Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft, Die Sammlung 1958, S. 448 ff., jetzt auch in des Verfassers „Studien zur Bildungstheorie und Didaktik“, Weinheim 1963. – Den Gesichtspunkt der Geschichtlichkeit der Didaktik betont jetzt besonders nachdrücklich und durch prägnante Beispiele belegt H. Möller in seinem Buch „Was ist Didaktik?“ (Bochum 1962).

der *Geschichtlichkeit* in charakteristischer Weise. Als *didaktisch* wesentlicher Zusammenhang erschließt sie sich nämlich nicht etwa, indem man sozusagen an der chronologischen Zeitlinie entlanggeht. Ansatzpunkt ist vielmehr die *Gegenwart* des jungen Menschen. Der Didaktiker findet den „Einstieg“ in sein Problemfeld, indem er zunächst *das Kind und den Jugendlichen in ihrer Gegenwärtigkeit, ihren Fragen und Nöten, ihren Interessen und Möglichkeiten* ins Auge faßt. Denn dieser junge Mensch hat – das war *Rousseaus* tiefe Einsicht und damit die Geburtsstunde des neuzeitlichen pädagogischen Denkens – einen Anspruch auf sein kindliches und jugendliches Menschsein, auf erfüllte Gegenwart. Solche Erfüllung meint, um es noch einmal zu wiederholen, durchaus nicht Ausleben und bloßes Wachsenlassen, sondern schließt Aufgaben und fordernde Begegnungen mit ein; an keiner Stelle pädagogischen Denkens dürfen wir in eine Scheidung des Menschen, und sei es des Kleinkindes, von seinem natürlichen und geschichtlich-gesellschaftlichen In-der-Welt-Sein sowie von seinem Über-die-Welt-hinaus-verwiesen-Sein zurückfallen. Aber, um es mit *M. J. Langeveld* zu sagen, „die Pädagogik wahrt die Interessen des Kindes, indem sie darauf achtet, daß das Menschenwürdige nicht das ‚Kindgemäße‘ ins Gedränge bringt.“³¹⁾ Didaktisch gesehen, ergibt sich ein erstes Kriterium: Der junge Mensch soll in der Auseinandersetzung mit den ausgewählten Aufgaben und Inhalten *die Erfüllung seiner jeweiligen kindlichen bzw. jugendlichen Lebensstufe* erfahren können.

Nun ist dieser junge Mensch in seiner Gegenwärtigkeit aber zugleich immer der potentielle Erwachsene von morgen, und er greift selbst auf diese seine *Zukunft* voraus, er will jung sein dürfen und zugleich reifer, mündiger, selbständiger, verantwortlicher werden. Die Didaktik hat diese Richtung auf die Zukunft des jungen Menschen in ihre Reflexion einzubeziehen. So wird ein zweites didaktisches Kriterium formulierbar: Die von der Didaktik zu erschließenden Inhalte und Aufgaben müssen solche *Gehalte, Kategorien, Motivationen* eröffnen, *die den zukünftigen Erwachsenen befähigen, sich in den verschiedenen Wirklichkeitsbereichen zurechtzufinden, auf ihn zukommende Anforderungen und Belastungen menschlich zu bestehen, ihm auferlegte Verantwortungen zu bewältigen, ihm sich öffnende freie Möglichkeiten wahrzunehmen*, und dies alles so, daß die Wachheit und Offenheit und die Bereitschaft gewonnen werden, sich auch unvorhersehbar und unplanbar Neuem und Fremdem zu stellen, es produktiv zu verarbeiten und zu beantworten.

Die Didaktik greift also auf die Zukunft des Zöglings voraus, weist ihn auf seine eigene Zukunft hin, macht ihm kommende Möglichkeiten sichtbar. Sie wagt das, was *W. Flitner* und *E. Weniger* pädagogische „*Vorwegnahmen*“ genannt haben.³²⁾ Daß damit weder fixierende Vorgriffe und Verfrühungen noch utopische Zukunftsvisionen gemeint sind, bedarf nach dem zuvor Gesagten keiner Erläuterung.

31 M. J. Langeveld: Einführung in die Pädagogik, 2. Aufl. Stuttgart 1961, S. 59.

32 E. Weniger: Die Theorie der Bildungsinhalte . . . , a. a. O., S. 72 ff. – W. Flitner: Theorie des pädagogischen Weges, 5. Aufl. Weinheim 1960, S. 50 ff. – Vgl. W. Kramp: Art. „Verfrühung – Vorwegnahme“, Pädagogisches Lexikon, hrsg. v. Grothoff u. Stallmann, Stuttgart 1961.

Das erste und das zweite hier genannte didaktische Prinzip stehen nun nicht einfach nebeneinander. Vielmehr ist es die permanente Aufgabe einerseits der theoretisch-didaktischen Vorplanung und andererseits der situationsgemäßen Umsetzung in das konkrete Unterrichtsgeschehen, beide Prinzipien gemeinsam zu erfüllen. Das ist die alte *Forderung Schleiermachers, daß der Gegenwart und der Zukunft des Zöglings im didaktischen Denken und Planen und im Bildungsgeschehen zugleich ihr Recht werden muß.*³³⁾

Gegenwart und Zukunft können dem jungen Menschen aber nicht erschlossen und in seine Verantwortung gestellt werden, ohne daß *die in dieser Gegenwart und in der Entwicklung auf die Zukunft hin immer schon „aufgehobene“ Geschichte* zur Sprache gebracht wird. Das aber ist die vor allem von *Erich Weniger* immer erneut verfochtene These: Der Blick auf die Gegenwart und die Zukunft des jungen Menschen gibt erst die Gesichtspunkte an die Hand, mit deren Hilfe die Geschichte erschlossen, aus der unendlichen Fülle des Möglichen, Interessanten und – wie man zu sagen pflegt – „an sich Wertvollen“ das Notwendige und Bildende ausgewählt werden kann. Nur, was der junge Mensch noch als seine Geschichte zu erfassen und zu erfahren vermag, weil er es in seiner Gegenwart aufgehoben und auf seine Zukunft hin als bedeutsam erkennt, kann, so meine ich, Bildungsinhalt werden. Von den Nöten, Aufgaben, Verantwortungen und Chancen der Gegenwart und der in ihr sich abzeichnenden Zukunft aus muß die Geschichte unserer Wirklichkeit didaktisch aufgeschlüsselt werden. So erst gewinnen die Kategorien der *Überlieferung* und der *Tradition* einen pädagogisch legitimen Sinn. Überliefert soll das werden, was dem jungen Menschen helfen kann, seine Gegenwart und seine Zukunft besser zu verstehen und menschlich zu meistern. Überlieferungsgehalte können nicht kanonisch fixiert und als solche tradiert werden, sie müssen vielmehr in der Begegnung mit der jungen Generation auf ihre Tragfähigkeit und Gültigkeit immer neu überprüft werden, nicht, weil es uns darum ginge, möglichst viel einst Gültiges zu relativieren, sondern gerade deshalb, weil wir nach dem für uns Gültigen und Verpflichtenden suchen. Das gilt nicht weniger für den Geschichtsunterricht oder für die Heimatkunde als für die „Werte“, Sitten, Gebräuche, die wir im Schulleben zu verlebendigen versuchen, das gilt für das Liedgut der Schule und das sogenannte „Volksgut“ im Kunstunterricht, das gilt für die Auswahl der Dichtung und Literatur und für die Gestaltung unserer Lesebücher, die oft die Wirklichkeit des frühen 19. Jahrhunderts konservieren³⁴⁾, das gilt aber auch für Kirchenlieder und Gebete. Schließlich gilt es für die allgemeine Sinnggebung und Wertung einzelner Sinnrichtungen des geistigen Lebens und ihrer Spiegelung in den Schulfächern. Daß z. B. unsere traditionelle Naturlehre der sogen. „zweckfreien“ Naturerkenntnis bis heute meist ausgesprochen oder unausgesprochen einen höheren Wert zumißt als der Naturbewältigung, daß daher

33 Schleiermacher, Pädagogische Schriften, unter Mitwirkung v. Th. Schulze hrsg. v. E. Weniger, Erster Band, Düsseldorf 1957, S. 45–51.

34 Vgl. W. Schulz: Die Darstellung der Welt in Lesebüchern der Gegenwart, „Informationen“ Nr. 2 des Berliner Arbeitskreises Didaktik, Berlin o. J. (1961). – W. Schulz – G. Otto: Über Schullesebücher Die Deutsche Schule 1961, S. 218 ff.

neuere Konzeptionen wie etwa die von *Carl Schietzel*, die die Technik in den Mittelpunkt der Auseinandersetzung des jungen Menschen mit der anorganischen Natur stellen³⁵), es so schwer haben, sich auf breiter Front Gehör zu verschaffen, das hat selbst geschichtliche Gründe; womit natürlich nicht gesagt werden soll, daß solche neuen Ansätze von vornherein über Kritik erhaben sein könnten.³⁶) Nicht anders steht es — um noch zwei verwandte Beispiele zu nennen — hinsichtlich der Bewertung der technisch-konstruktiven, rational-pragmatischen Seite des Werkens oder etwa bezüglich der Auseinandersetzung mit dem Problem der *polytechnischen Bildung*, bei der, abgesehen von einigen wertvollen Ausnahmen³⁷), die unleugbare politisch-ideologische Überfrachtung dieses Programms im Raum der kommunistischen Pädagogik gewöhnlich durch eine naive Gegenideologie beantwortet wird, statt daß man unvoreingenommen nach dem möglicherweise nur verschleierte humanen und damit pädagogisch relevanten Sinn dieses Programms, wie er z. B. *Marx* vor Augen stand, fragte.³⁸)

Hier wird zum erstenmal die *Notwendigkeit einer geschichtlichen Erforschung der Bildungsinhalte, der Lehrpläne und der didaktischen Theorien* sichtbar: Wir müssen die Wertungen und die Inhalte von ihren Ursprüngen her als geschichtliche Entscheidungen verstehen lernen, nicht aus antiquarisch-historischem Interesse (das ist legitim, gehört aber nicht in den Zusammenhang der Didaktik), sondern um die politischen, sozialen, geistes- und bildungsgeschichtlichen Hintergründe zahlreicher bis heute wie selbstverständlich tradiert Bestände und Wertungen zu erkennen und damit ihnen gegenüber zu kritischer Prüfung frei zu werden: Wer sagt eigentlich, daß jedes Volksschulkind bis zum letzten Schuljahr sowohl am Kunst- als auch am Musikunterricht teilnehmen muß? Wie kommt es, daß die Biologie des Menschen in unserem Naturkundeunterricht bis heute hin fast nur im letzten Schuljahr zur Geltung kommt? Wo ist es eigentlich sachlich — und nicht nur geschichtlich — begründet, daß unsere Rechenlehrpläne und Rechenlehrbücher uns vielfach die Vorstellung suggerieren, man könne im Aufbau des Rechenlehrganges nicht fortschreiten, ohne die Bruchrechnung in allen Variationen, bis zum berühmten Teilen von Brüchen durch Brüche, durchlaufen zu haben? Warum ist das sogen. Sachrechnen didaktisch so unzulänglich durchdacht? Warum ist das Sachzeichnen völlig oder fast völlig aus der Schule eliminiert worden bzw. warum hat es dort nie in der Breite Eingang gefunden, ganz zu schweigen von entsprechenden Fragen im Hinblick auf Geschichtslehrpläne und

35 C. Schietzel: *Technik und Natur*, Baunschweig 1960.

36 Vgl. zur Klärung des didaktischen Prinzipienstreites in der Naturlehre jetzt die Aufsätze von Kl. Weltner: *Naturlehre und Technik* (Westermanns Pädagogische Beiträge 1960, S. 516 ff.) und „Über die Erschließung technischer Sachverhalte im Naturlehreunterricht“ (Die Deutsche Schule 1962, Heft 3, S. 134 ff.).

37 G.-H. Fischer - W. Mitter: *Werkerziehung und polytechnische Bildung*, Die Deutsche Schule 1959, S. 163 ff. — H. E. Wietig: *Die Marx'sche Bildungskonzeption und die zweite Polytechnisierung der Sowjetschule*, Beilage zur Wochenzeitung „Das Parlament“, 10. Dez. 1958 — H. Klein: *Polytechnische Bildung und Erziehung in der DDR*, rororo 1962.

38 G. Krapp: *Marx und Engels über die Verbindung des Unterrichts mit produktiver Arbeit und die polytechnische Bildung*, Berlin (Ost) 1960.

Geschichtsbücher³⁹⁾, Lesebücher⁴⁰⁾ und Literatúrauswahl bis hin zu den Inhalten des Religionsunterrichts?

Neben dieser geschichtlichen Forschungsaufgabe, deren Sinn ich also in Übereinstimmung mit H. Möller viel mehr in ihrer befreienden als in ihrer traditionsstiftenden Funktion sehe⁴¹⁾, drängt sich von den vorausgehenden Überlegungen aus eine zweite didaktische Forschungsaufgabe auf: Ob bestimmte didaktische Programme tatsächlich den prätendierten gegenwarts- und zukunftserschließenden Sinn erfüllen, ob die unterrichtlich vermittelten Inhalte „lebendiges“, „arbeitendes Wissen“, *Kategorien des Welt- und Selbstverständnisses* werden, das muß permanent überprüft werden, soll es nicht nur gut gemeinte Versicherung bleiben. *Pädagogische Tatsachenforschung als Ergebniskontrolle* ist also gefordert, wie sie im Ansatz etwa bei Martin Wagenschein in seinem Aufsatz „Was bleibt unseren Abiturienten vom Physikunterricht?“ exponiert⁴²⁾ und in ihren oft schwierigen methodischen Problemen von Wolfgang Brezinka, Friedrich Winnefeld und Heinrich Roth durchleuchtet worden ist.⁴³⁾

Ich bin sicher, daß die Ergebnisse schon des schlichtesten Versuches in dieser Richtung auf uns alle heilsam ernüchternd wirken würden.⁴⁴⁾ Wer aber einwenden wollte, es sei unangemessen, unwägbare Bildungswirkungen durch eine objektivierende Tatsachenforschung ermitteln zu wollen, der müßte eigentlich auch darauf verzichten, sein pädagogisches Handeln rational zu begründen, sich bestimmte pädagogische Ziele zu setzen, Schüler zu prüfen oder Arbeiten schreiben zu lassen.

2. Die verschiedenen Perspektiven des Selbst- und Weltverständnisses und der Motivation

Mit der eben skizzierten ersten Dimension des didaktischen Feldes muß nun eine zweite zusammengedacht werden: die der verschiedenen Perspektiven des Welt- und Selbstverständnisses und der Motivation.

Auszugehen ist von der Erkenntnis Rousseaus, daß das Kind und der Jugendliche die Wirklichkeit und sich selbst in besonderer Weise erfahren. Sie haben eigene Fragen an die Wirklichkeit und den Menschen, sie werden in spezifischer Weise von der natürlichen und der geistigen Welt angesprochen, und es gibt die

39 Vgl. die Untersuchung von E. Weymar: Das deutsche Selbstverständnis, dargestellt an den Geschichtsprogrammen des 19. Jahrhunderts, Stuttgart 1961.

40 Vgl. die ausgezeichnete Arbeit von P. Roeder: Zur Geschichte und Kritik des Lesebuchs der höheren Schule (Marburger Päd. Studien, Band 2), Weinheim 1961.

41 H. Möller: Was ist Didaktik?, a. a. O., S. 47.

42 M. Wagenschein: Was bleibt unseren Abiturienten vom Physikunterricht? Z. f. Päd. 1960, S. 29 ff; ders.: Zur Selbstkritik der höheren Schule, Die Sammlung 1952, S. 142 ff.

43 W. Brezinka: Die Pädagogik und die erzieherische Wirklichkeit, Z. f. Päd. 1959, S. 1 ff. – Fr. Winnefeld: Zur Methodologie der empirischen Forschung im pädagogischen Raum, in Fr. Winnefeld: Pädagogischer Kontakt und pädagogisches Feld, München 1957, S. 29 ff. – H. Roth: Die Bedeutung der empirischen Forschung für die Pädagogik, in: Pädagogische Forschung und Pädagogische Praxis, Heidelberg 1958, S. 5 ff, bes. S. 24 ff, S. 33 ff.

44 Vgl. z. B. die kleine Studie von M. Beyer und K. Odenbach: Der Geschichtsunterricht im Urteil Jugendlicher, Westermanns Pädagogische Beiträge 1960, S. 66 ff.

Frage nach dem besonderen Verhältnis des Kindes zum Glauben und nach dem Glauben des Kindes.⁴⁵⁾ Unter pädagogischem Aspekt gliedern wir dementsprechend den körperlich-seelisch-geistigen Entwicklungsprozeß des jungen Menschen in sogen. Bildungsstufen, die wir als durch je spezifische Frage-, Interessen-, Verstehens- und Handlungsmöglichkeiten und einen gewissen Spielraum der Ansprechbarkeit, kurz: durch eine jeweils besondere Bildsamkeit und Erziehbarkeit charakterisiert verstehen.

Was vorher als erstes didaktisches Prinzip formuliert wurde, stellt sich nun konkreter als die *Forderung nach stufengemäßer didaktischer Auswahl* dar. Damit steht aber die Aufgabe der *Erforschung der stufenspezifischen Bildsamkeit* vor uns. Hier liegt nun noch eine Fülle ungelöster Probleme einer didaktisch-psychologisch orientierten Forschung. Deren Hauptschwierigkeit liegt darin, daß die *Eigentümlichkeiten und die Dauer der Bildungsstufen wesentlich geschichtlich-gesellschaftlich und — nicht zuletzt — pädagogisch bestimmte Phänomene* sind, negativ gesagt: sie sind keineswegs nur von immanenten Entwicklungsgesetzen des Aufwachsenden bestimmt. Daß es solche psychischen Entwicklungstendenzen gibt, soll natürlich nicht geleugnet werden. Aber die Soziologie und die Ethnologie, die epochalpsychologische Forschung und die vergleichende Entwicklungspsychologie, die Humanbiologie und die philosophische Anthropologie, schließlich auch die pädagogische Erfahrung zwingen zu dem Schluß, daß solche „Entwicklungstendenzen“ sehr variabel, d. h. inhaltlich vielfältig erfüllbar und auch zeitlich retardierbar oder akzelerierbar sind. Was sich als *Bildungsstufe* zeigt, ist also immer auch *Ergebnis geschichtlicher Faktoren*: der sozialen und kulturellen Umwelt des Aufwachsenden, der Erwartungen, die die Erwachsenen dem jungen Menschen in verschiedenen Altersphasen gegenüber hegen, der Chancen, die sie ihm bieten, der Begrenzungen, die sie ihm auferlegen, der Intensität und der Inhaltlichkeit der vorausgegangenen pädagogischen Einwirkungen.⁴⁶⁾

Mit dieser Behauptung sagt man heute wahrlich nichts Neues. Um so erstaunlicher ist es, daß sich trotzdem in verschiedenen Entwicklungspsychologien der *organologische Entwicklungsbegriff* hartnäckig behauptet oder sich gleichsam unversehens ständig wieder einschleicht, insbesondere auch in spezielleren Untersuchungen und ebenso häufig bei dem Versuch, fachdidaktische Konzeptionen psychologisch zu begründen. Die Situation wird grotesk, wenn sehr unterschiedliche, ja entgegengesetzte didaktische Konzeptionen sich durch die Berufung auf

45 Vgl. M. J. Langeveld: Das Kind und der Glaube, Braunschweig 1960; ders.: Was hat die Anthropologie des Kindes dem Theologen zu sagen? in H. Dlem - M. J. Langeveld: Untersuchungen zur Anthropologie des Kindes, Heidelberg 1960. - Th. Thun: Die Religion des Kindes, Stuttgart 1959.

46 Vgl. die Aufhellung der Problematik des psychologischen bzw. anthropologischen Entwicklungsbegriffes bei M. J. Langeveld: Kind und Jugendlicher in anthropologischer Sicht, Heidelberg 1959, bes. S. 7 ff und in seinen „Studien zur Anthropologie des Kindes“, Tübingen 1956, bes. Kap. II u. III. - Eine zusammenfassende Deutung der in diesen Zusammenhang gehörenden Ergebnisse der Psychologie, Soziologie und Kulturanthropologie gibt H. Roth in der Abhandlung „Psychologie und Pädagogik und das Problem einer pädagogischen Psychologie“ in: Psychologie und Pädagogik, hrsg. v. J. Derbolav u. H. Roth, Heidelberg 1959, bes. S. 110/122. - Vgl. auch W. Brezinka: Der erziehungsbedürftige Mensch und die Institutionen, Die Deutsche Schule 1962, S. 1 ff (auch in „Weltweite Erziehung“, Festschr. f. Fr. Schneider, Freiburg 1962).

vermeintlich unumstößliche, weil empirisch gewonnene entwicklungspsychologische Feststellungen zu sichern versuchen; ich denke z. B. an Kontroversen über den Anfangsrechnenunterricht, über die Naturlehre, über die bildnerische Erziehung oder an neuere musikdidaktische Konzeptionen.

Wir brauchen eine *methodologisch besonnene didaktisch-psychologische Tatsachenforschung*, die von einem differenzierten und variablen, nicht einseitig organologisch fixierten Begriff der geistigen Genesis des Menschen ausgeht. Es ist z. B. zu fragen: Wie erfahren 6jährige, 10jährige, 14jährige unter bestimmten, für unsere Zeit typischen sozial-kulturellen und pädagogischen Bedingungen die Technik, die Geschichte? Was bedeuten ihnen Musik oder Erd-Kunde, wie lesen sie Dichtung und Literatur, warum treiben sie Sport oder Gymnastik usf.?

Es wird höchste Zeit, daß wir jene Pauschalcharakteristiken verabschieden, auf die sich Lehrpläne oder einzelne didaktische Konzeptionen immer noch stützen: etwa die Behauptung, Kinder könnten bis zum ersten oder zweiten Schuljahr noch keine Gattungs- oder überhaupt Allgemeinbegriffe bilden oder sie hätten noch kein Interesse und kein Verständnis für kausale Zusammenhänge, sie erführen die Welt noch grundsätzlich und durchgehend undifferenziert-ganzheitlich; oder: Kinder hätten bis zur Pubertät noch keinen Sinn für den Eigencharakter des Ästhetischen usf.

Wertvolle Beispiele und Ansätze einer didaktisch relevanten psychologischen Forschung liegen uns bereits in den Arbeiten der von Wilhelm Hansen herausgegebenen Reihe⁴⁷⁾, in Waltraut Küppers Untersuchungen zum Geschichtsverständnis⁴⁸⁾ und Fritz Stückraths Erhebungen zur Auseinandersetzung des Kindes mit der Technik oder mit chemischen Phänomenen⁴⁹⁾, in den Forschungen über die Leseinteressen⁵⁰⁾ und den kindlichen Sprachstil⁵¹⁾ oder über das Film- und Fernseherleben vor. Hier gilt es, planmäßig weiterzuarbeiten und den Kontakt zwischen Didaktik und Psychologie zu intensivieren.

47 Psychologie der Unterrichtsfächer der Volksschule, hrsg. v. W. Hansen (Kösel-Verlag München): H. Roth: Kind und Geschichte. — K. Zietz: Kind und physische Welt. — Fr. Plötz: Kind und lebendige Natur. — Fr. Stückrath: Kind und Raum. — M. J. Hillebrand: Kind und Sprache I. u. II. — G. Kube: Kind und Musik. — K. Resag: Kind und Zahl. — R. Schaal: Kind und bildnerisches Gestalten.

48 W. Küppers: Zur Psychologie des Geschichtsunterrichts, Stuttgart 1961.

49 Fr. Stückrath: Die geistige Entwicklung des Kindes in der technischen Wirklichkeit, Westermanns Pädagogische Beiträge 1956, S. 213 ff; ders.: Die Anfänge der Chemie im Weltbild des Kindes, Westermanns Päd. Beitr. 1953, S. 403 ff; ders.: Das geographische Weltbild des Kindes, Westermanns Päd. Beitr. 1958, S. 135 ff. — Vgl. H. Krause: Wie deuten Kinder chemische Vorgänge? Westermanns Päd. Beitr. 1962, Heft 9, S. 359 ff.

50 Vgl. z. B. E. Schliebe-Lippert: Der Mensch als Leser in: Begegnung mit dem Buch, Ratingen 1950. — A. Beinlich: Über die Entwicklung der Leseneigungen und des literarischen Verständnisses, Handbuch des Deutschunterrichts, hrsg. v. A. Beinlich, 2. verb. Aufl. Bd. II, S. 703 ff. — P. Nentwig: Das Verhältnis des Schulkindes zum Gedicht, Westermanns Pädagogische Beiträge, 1956, S. 373 ff.

51 A. Krüger: Sprache und Darstellungsform der Kinder, Frankfurt 1956. — W. Schultze: Der Wortschatz in der Grundschule, Stuttgart 1957. — Kl. Gerth: Ausgliederung — ein Prinzip in der Sprachentwicklung des Kindes, Westermanns Päd. Beitr. 1961, S. 382 ff. — Kl. Doderer: Zur sprachlichen Situation der Schulanfänger, Westermanns Päd. Beitr. 1960, S. 411 ff; ders.: Zur sprachlichen Situation der Grundschul Kinder, wie vorher, 1961, S. 99 ff. — D. Pregel: Voraussetzungen und Grundlagen der Stilbildung, Päd. Rundschau 1958, Heft 10 u. 11, S. 34 ff, S. 56 ff; ders.: Probleme der Erforschung des kindlichen Stils, 3. Beiheft der Z. f. Päd. „Das Problem der Didaktik“, Weinheim 1963.

Der Didaktik sind solche Untersuchungen nicht allein als Klärung von Fakten wichtig, sondern vor allem als *Hinweise auf die jeweilige Bildungsamkeit und die erzieherische Ansprechbarkeit des jungen Menschen*. Denn wir wissen: Mit der Erfüllung der Gegenwart des jungen Menschen soll er zugleich auf seine Zukunft vorbereitet werden. Welches aber ist die Perspektive des Welt- und Selbstverständnisses, die — im Durchgang durch die verschiedenen Bildungsstufen der kindlichen und jugendlichen Existenz — angestrebt werden, also Orientierungshorizont der Didaktik sein soll?

Die Antwort muß m. E. lauten: Es ist die Perspektive des Laien im guten Sinne dieses Wortes. Es ist klar, daß dieser Begriff nicht weniger als der der Bildung einer neuen und präzisen Bestimmung bedarf; er kann nicht mehr im Sinne älterer Auslegungen⁵²⁾ für die uns heute gestellten Aufgaben verbindlich sein. Aber wir brauchen einen Begriff, der die positiven Möglichkeiten jener Sinnhaltung bezeichnet, in der wir uns alle außerhalb unsres jeweiligen Spezialberufes in der Wirklichkeit zurechtzufinden versuchen, in jener Alltagswirklichkeit, die menschlich zu bewältigen eine zeitgemäße Allgemein- oder Grundbildung uns alle befähigen sollte.⁵³⁾ Es ist die Perspektive des aufgeklärten Zeitgenossen, des sich politisch mitverantwortlich fühlenden Bürgers, des Laien in der kirchlichen Gemeinde, die Perspektive, die wir als Konsumenten eines riesigen Waren- und Kulturangebotes, als Mütter und Väter, als Verkehrsteilnehmer oder als Nachbarn tagtäglich sachlich und menschlich zu erfüllen versuchen. Diese *Perspektive des Laien*, des *common man*, mit den in ihr gelegenen positiven Möglichkeiten ist im Hinblick auf die Zukunft des jungen Menschen der für die Didaktik maßgebliche Horizont.

Der eben vorläufig umrissene Begriff des Laien, des *common man*, bedürfte dringend weiterer Klärung — eine reizvolle Aufgabe für eine historisch-systematisch verfahrenende bildungstheoretische Untersuchung. Dieser Begriff oder ein ihm entsprechender, der unserem heutigen Sprachgefühl eher zusagt, könnte den Begriff des „volkstümlichen Menschen“ und damit den der „volkstümlichen Bildung“ ersetzen, mit deren Hilfe die Pädagogik der Volksschule zum Teil bis heute versucht, die Bildungsaufgabe dieser Schulart zu deuten. Alle zuletzt vorgetragenen Überlegungen können, unter einem bestimmten Blickwinkel gesehen, als Versuch verstanden werden, das bleibend Gültige der Problemstellung, die hinter der Theorie der volkstümlichen Bildung steht, festzuhalten, ohne den Fixierungen zu verfallen, die fast alle Auslegungen der volkstümlichen Bildung bis heute kennzeichnen. Wenn der sogen. „volkstümliche Mensch“ wirklich nur „anschaulich“, „situationsbezogen“ und unmittelbar „praktisch-zweckhaft“ zu

52 Vgl. z. B. Flitner: *Laienbildung*. 1. Aufl. 1921, 2. Aufl. 1931 (Kl. Päd. Texte, hrsg. v. E. Blochmann, H. Nohl, E. Weniger).

53 Ähnlich schon H. Nohl: „Schule und Alltag“ (1929) und „Bildung und Alltag“ (1929), jetzt in H. Nohl: *Pädagogik aus 30 Jahren*, Frankfurt 1949, S. 112 ff bzw. 124 ff.

denken vermag, wenn er nur in festen sozialen Ordnungen und in unmittelbar einleuchtenden, durch seine soziale Umwelt selbstverständlich beglaubigten sittlichen Normsystemen leben kann, dann ist das nicht der Laie, den unsere Zeit braucht.⁵⁴⁾

Ist die hier vertretene Auffassung im Recht, so ergibt sich eine weitere Forschungsaufgabe: Es gilt, in *Zusammenarbeit von Didaktik, Sozialpsychologie, Soziologie und Kulturanthropologie die Perspektiven des Laien in unserer Welt zu erforschen* und die darin liegenden Möglichkeiten sichtbar zu machen. Wann und wie kann z. B. die Geschichte im Leben dieses Laien wirklich lebendig werden, wo müßte er, um in unserer Zeit mitverantwortlich und urteilsfähig leben zu können, geschichtliches Wissen besitzen? Oder: Was bedeutet dem Laien die Welt der Zahlen und Maße, wie und wo bedarf er ihrer, welchen Sinn spricht er ihnen zu?

Indem wir so fragen, müssen wir uns klarmachen, daß die Laienperspektive, die wir eben beispielhaft andeuteten, die des erwachsenen Zeitgenossen ist, wie sie der Lehrer selbst vor den Schülern repräsentieren kann und soll. Aber die Perspektive, auf die wir hin erziehen, soll ja zugleich die der Zukunft des jungen Menschen sein. Didaktik muß also über die genannten Aufgaben noch hinausgehen und fragen: Lassen sich *begründete Vermutungen über zukünftige Möglichkeiten, in die Zukunft weisende Entwicklungslinien und Aufgaben* aussprechen, zeigen sich Konturen jener Zukunft, in der der gebildete Laie der nächsten Jahrzehnte leben müssen? Wo immer diese Frage, bei aller Ungewißheit solcher Prognosen, mit gutem Gewissen als Hinweis auf reale Möglichkeiten beantwortet werden kann, darf die Didaktik Vorwegnahmen wagen: Sie darf bereits das geeinte Europa oder das offene Gespräch mit dem Kommunismus im „ernsten Spiel“ vorwegnehmen, sie darf, ja sie soll die wahrhaft demokratische Gesellschaft der Freien und Gleichen in ihrem Bezirk „vorverwirklichen“ usf.

Wir blicken zurück und fassen vorläufig zusammen: Das Feld der Perspektiven des Welt- und Selbstverständnisses und der Motivation, auf das die Didaktik – hier speziell die Didaktik der Volksschule – bezogen ist, erstreckt sich vom frühkindlichen Weiterleben über die Bildungsstufen des Kindes- und Jugendalters bis zur Perspektive des „gebildeten Laien“.

Mit dieser These ist ein in der Gegenwart besonders neuralgischer Punkt des didaktischen Problemkomplexes angesprochen, nämlich das *Selbstverständnis der Fachdidaktiken*, genauer: die Frage nach dem *Verhältnis von Fachdidaktik und Fachwissenschaft bzw. Fachdidaktik und produktivem zeitgenössischem Kultur-*

⁵⁴ Vgl. zum Problem der „volkstümlichen Bildung“ den gleichnamigen Artikel von H. W. Ziegler im Pädagogischen Lexikon, hrsg. v. Groothoff und Stallmann, Stuttgart 1961, und die dort genannte Literatur sowie den Aufsatz von G. Kudritzki: Die Kategorie des Volkstümlichen – eine Erkenntnisgrenze gegenüber politischen, gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Strukturen? Die Deutsche Schule 1962, Heft 3, S. 113 ff.

schaffen (etwa in der Kunst).⁵⁵) Die vorausgegangenen Überlegungen bergen bereits die Behauptung in sich, daß die Fachdidaktiken ihre Prinzipien *nicht* durch Ableitung aus bestimmten Fachwissenschaften oder, was die sogen. „musischen Fächer“ anbelangt, aus dem gegenwärtigen Kunstschaffen gewinnen können, weil die Perspektiven des Welt- und Selbstverständnisses, die die Didaktik stellvertretend für den jungen Menschen und für den künftigen Laien repräsentieren und aufschließen sollen, andere als die der Wissenschaften bzw. andere als die der produktiv schaffenden Künstler sind.

Nun kann kein Zweifel darüber bestehen, daß unser aller Lebenswirklichkeit zunehmend stärker von Anwendungsformen zahlreicher Wissenschaften bestimmt wird; man spricht vielfach von einem immer stärker werdenden *Trend zur „Wissenschaftskultur“* oder zu einer *„wissenschaftlichen Zivilisation“*⁵⁶). Aber man muß fragen, *ob die wissenschaftlichen Erkenntnisse mit der Umsetzung in die Lebenspraxis*, zumal aus der Denk- und Interessenperspektive des Laien betrachtet, *nicht vielfach eine Modifikation ihres Sinnes erfahren*. Die Fragerichtungen der Wissenschaften, die sich heute ja als Forschungsdisziplinen betrachten, sind doch hochspezialisierte Ergebnisse einer oft langen Wissenschaftsgeschichte, und ihre Ergebnisse sind nur verständlich, wenn man jene Fragestellungen mitzuvollziehen vermag. Dem Mißverständnis, als erschlossen uns die Wissenschaften die vermeintlich „*einzig wahre Wirklichkeit*“ – die Wirklichkeit, wie sie „an sich“ ist –, als dürfe man folglich ihre Antworten als „bare Münze“ nehmen, gilt es ja gerade um der Bildung willen zu wehren, verschließt diese Fehlinterpretation wissenschaftlicher Aussagen doch geradezu den Zugang zu ihnen. Die Aufgabe der Didaktik kann also nicht einfach als Transposition, Umsetzung und Elementarisierung wissenschaftlicher Ergebnisse auf ihrem jeweils neuesten Forschungsstande bzw. als Transposition und Elementarisierung der jeweils modernen Richtungen der Kunst verstanden werden. Sie hat vielmehr zu fragen, *wie weit die Fachwissenschaften die Weltperspektive des Kindes und des Jugendlichen und die des erwachsenen Laien aufzuschließen vermögen bzw. wie weit die Kunst der jeweiligen Gegenwart der ästhetische Horizont des Laien ist oder sein kann*.

⁵⁵ Vgl. zum folgenden außer den unten genannten Arbeiten: F. Kopp: Das Verhältnis der Allgemeinen Didaktik zu den Fachdidaktiken, *Vjschr. f. wiss. Päd.* 1962, Heft 2, S. 138 ff. – W. Helmich: *Lehrerbildung und Fachwissenschaft*, Stuttgart 1954; ders.: *Didaktik als Wissenschaft*, *Z. f. Päd.* 1958, S. 141 ff. – O. Hammelsbeck: *Pädagogik als Theorie des pädagogischen Berufs in: Überlieferung und Neubeginn*, hrsg. v. O. Hammelsbeck, Düsseldorf 1957, bes. S. 47 ff und A. Klein: *Fachdidaktik und Erziehungswissenschaft*, wie vorher, S. 61 ff. – H. Möller: *Was ist Didaktik?* Bochum 1962, S. 51 ff. – Dazu die fachdidaktischen Abhandlungen in der *Z. f. Päd.*: H. Becker: *Die Naturlehre und ihre Didaktik*, 1960, S. 292 ff. – H. Wienhausen: *Die Kunsterziehung und ihre Didaktik*, 1960, S. 396 ff. – Der Auftrag der Werkerziehung in der Gegenwart, 1961, S. 81 ff. – H. Thyen: *Zur Didaktik der Mathematik in der Lehrerbildung*, 1961, S. 192 ff. – H. Stock: *Evangelische Theologie und Religionspädagogik in der Lehrerbildung*, 1961, S. 277 ff. – L. Mester: *Zur Didaktik der Leibeserziehung*, 1962, Heft 1, S. 24 ff; K. Paschen: *Stellungnahme zu Mesters Aufsatz*, wie vorher, S. 36 ff. – H. Schorer: *Sprachpädagogik und Literaturpädagogik in der Lehrerbildung*, 1962, Heft 3, S. 288 ff. – Dazu die Vorträge von A. Koselleck (Geschichte), M. Wagenschein (naturwissenschaftlicher Unterricht) und K. Sydow (Musik) auf dem 4. Päd. Hochschultag 1959 in Tübingen (2. Beiheft der *Z. f. Päd.*, Weinheim 1960) und O. Mehrgardt: *Zur Klärung des Fachgebietes Werken, Kunst- und Werkerziehung* 1961, Heft 6.

⁵⁶ H. Schelsky: *Der Mensch in der wissenschaftlichen Zivilisation*, Köln-Opladen 1961.

Es ist vor allem ein Verdienst *Wilhelm Flitners*, den ebensowohl geschichtlich-ursprünglichen wie systematisch-gültigen pädagogischen Sinn der Schulfächer herausgearbeitet zu haben.⁵⁷⁾ Sie waren ursprünglich – und sollten es immer noch primär sein – entweder artes, Künste, das meint hier *Weisen des Könnens* in den wesentlichen Dimensionen des gemeinsam gelebten Lebens, oder „Kunden“, d. h. *Weisen der Orientierung in der Wirklichkeit und der Ermöglichung eines elementaren Selbstverständnisses*.⁵⁸⁾ Also: Es geht in den Schulfächern weder in der Höheren Schule noch in der Volksschule primär um Wissenschaftspropädeutik, auch nicht nur um theoria „um ihrer selbst willen“, nicht um den Aufbau eines stimmigen Systemzusammenhangs, sondern zentral darum, „leben zu lernen“, d. h. also: recht und angemessen sprechen zu können im Alltag und im Beruf, im ernsten oder im heiter-unterhaltsamen Gespräch; schreiben zu können im Wirtschafts- und Geschäftsleben und in der privaten Korrespondenz, rechnen zu können im Haushalt und in der beruflichen Arbeit, verantwortlich mitdiskutieren, wählen und handeln zu können im politischen Geschehen, singen oder Musik hören zu können; fähig zu werden, mit innerem Gewinn ein gutes Buch zu lesen, d. h. es für sich selbst auslegen und darüber gegebenenfalls mit einem interessierten Mitmenschen sprechen zu können; in einer Bücherei oder auch hinsichtlich des Funk- und Fernsehprogramms im eigenen Interessensbereich sinnvoll auswählen zu können usw. Dort aber, wo das eigene Können in bestimmten Bereichen ganz oder zum überwiegenden Teil nicht mehr notwendige Fähigkeit jedes einzelnen ist, etwa hinsichtlich der uns umgebenden Technik, der Organisationsformen des gesellschaftlichen Lebens, des Bauens, der bauerlichen Arbeit usw., geht es darum, das uns täglich Umgebende und unser Leben Tragende oder doch Mitbestimmende in seinen Sinnzusammenhängen zu verstehen und es daher angemessen werten zu können. Und auch hier kommt die Didaktik oft zu der Erkenntnis, daß die Grundgestalten, die als Elementaria den Zugang zum Verstehen und Sinnbegreifen öffnen, nur im *praktischen Vollzug* zugänglich werden. Man denke etwa an die aufschließenden Möglichkeiten des Werkens für Probleme der Statik, der Raumordnung, der Automatisierung usw., des Hegens und Pflagens von Pflanze und Tier für die Einsicht in biologische Gesetzmäßigkeiten oder der Säuglings- und Kleinkindpflege für Fragen einer „Lebenskunde“.

Es ist mehrfach betont worden, daß die Entwicklung der Wissenschaften im 19. und 20. Jahrhundert zu Forschungsdisziplinen und die Entwicklung der Lehrerbildung im gleichen Zeitraum das Selbstverständnis der meisten Fächer zunächst in der Höheren Schule und dann auch in der Volksschule verwandelt und verun-

57 W. Flitner: „Grundlegende Geistesbildung“ in: Grund- und Zeitfragen der Erziehung und Bildung. Stuttgart 1954, bes. S. 78 ff; ders.: Hochschulreife und Gymnasium, Heidelberg 1959, bes. S. 38 f; ders.: Die gymnasiale Oberstufe, Heidelberg 1961, bes. S. 42 ff. – Vgl. J. Derbolav: Das „Exemplarische“ im Bildungsraum des Gymnasiums, Düsseldorf 1957, S. 28–52. – E. Weniger: Die Theorie der Bildungsinhalte a. a. O., S. 23–29. – H. Newe: Der Exemplarische Unterricht als Idee und Wirklichkeit, Kiel 1960, S. 26–37.

58 Zum Begriff und zum Problem der Kunde: E. Heß: Die Kunde in der Pädagogik, Berlin–Leipzig 1934 (Gött. Stud. z. Päd., Heft 23). – Fr. Blättner: Die Methoden der Jugendführung durch Unterricht, 2. Aufl. Langensalza 1937, S. 243 ff. – E. Weniger: Die Theorie der Bildungsinhalte . . . , a. a. O., S. 78 ff.

sichert hat⁵⁹), indem diese Fächer wohl gar nicht anders konnten, als sich — mangels einer gesicherten pädagogischen Theorie der Schulfächer — zunächst „von den Wissenschaften her“ zu verstehen. Daß das nur in der Form eines unklaren — um nicht zu sagen: „unglücklichen“ oder „falschen“ — Bewußtseins möglich war und ist, zeigt sich sogleich, wenn man einmal konsequent und konkret versucht, diese Zuordnung durchzuhalten. Welcher Wissenschaft ist dann etwa der Deutschunterricht zuzuordnen? Zunächst mindestens zweien: der Germanistik und der allgemeinen Sprachwissenschaft, jedoch beiden allenfalls in einigen ihrer Teildisziplinen. Warum eigentlich nur diesen? Und in welchem Verhältnis steht der Anteil dieser germanistischen zu jenen der sprachwissenschaftlichen Disziplinen? Und wie steht es in dieser Hinsicht etwa bei der Leibeserziehung?

Wir brauchen solche Fangfragen nicht weiter auszuspinnen. Nach allem Vorangegangenen ist deutlich, daß wir uns zu der häufig ausgesprochenen, seltener differenziert ausgelegten Auffassung bekennen müssen, daß die *Didaktiken* als Sachwalter bereichsspezifischer Bildungsaufgaben einen *eigenen Standort im Verhältnis zu den Fachwissenschaften*, aber auch zu den Künsten brauchen, eine pädagogische Eigenständigkeit, die weder als eine Herrschaftsrolle noch als formale Unabhängigkeit mißverstanden werden darf. Diesen eigenen Stand findet jede Fachdidaktik in ihrer pädagogischen Verantwortung vor dem und für den jungen Menschen, der auf dem Weg in seine Wirklichkeit, seine Mündigkeit, Menschlichkeit und Freiheit unserer Hilfe bedarf. In dieser Perspektive erkennt jede Fachdidaktik in ihrem Blickfeld, also etwa in der gesamten das aufwachsende Kind betreffenden Wirklichkeit der Muttersprache oder im Feld aller bildnerischen Gestaltungsvollzüge und Phänomene, eine Fülle von Problemen, Fragen, Aufgaben. Nun erst hält der Didaktiker Ausschau danach, wer ihm bei der Lösung jener pädagogischen Fragen Hilfe leisten kann.⁶⁰) In immer stärkerem Maße werden das zweifellos die Fachwissenschaften sein, die sich — in wie auch immer gearteter Differenzierung — den Problemen einer bestimmten Wirklichkeitssphäre oder eines Wirklichkeitsaspektes widmen; dieses schon deshalb, weil sie in ihren Anwendungsformen heute bereits vielfach zur Wirklichkeit des jungen Menschen gehören. Aber *die Wissenschaften fungieren im Zusammenhang didaktischen Fragens nicht als konstitutiv*, weder als vorauszusetzendes Fundament noch als letzter und verbindlicher Maßstab, auf den hin man sich zu orientieren hätte; *sie fungieren als Helfende, als Disziplinen, die vom Didaktiker um Rat gefragt werden*. Der Didaktiker hat zu prüfen, ob die ihm gebotenen Antworten — Antworten, die er, sofern er zugleich in der Fachwissenschaft zu Hause ist, sozusagen sich selbst gibt — die didaktisch relevante Wirklichkeit zu erhellen geeignet sind. Das ist keineswegs selbstverständlich. Denn es kann sein, daß das in Frage stehende Problem im Systemzusammenhang einer Wissenschaft in eine Relation

⁵⁹ Vgl. I. Derbolav: Das „Exemplarische“ im Bildungsraum des Gymnasiums, Düsseldorf 1957, S. 36. — Fr. Blättner: Das Gymnasium, Heidelberg 1960, bes. S. 145 ff., 184 ff.

⁶⁰ Vgl. W. Helmich: Didaktik als Wissenschaft, Z. f. Päd. 1958, S. 142: „Der Fachlehrer lernt fragen: Ist das Wissen über meinen Lehrgegenstand für junge Menschen möglich, erträglich, dienlich, ist es für sie eine Hilfe, ihr Leben zu führen?“

gerückt ist, die sich nicht mehr mit *dem* Zusammenhang deckt, auf den — als die Wirklichkeit des jungen Menschen und des Laien — die Fragestellung des Didaktikers hinaus wollte.⁶¹⁾

Über die eben skizzierte allgemeine Grundbeziehung hinaus läßt sich das Verhältnis von Schulfächern und Fachwissenschaften — und Entsprechendes gilt vom Verhältnis der „musischen“ und gestalterischen Fächer zu bestimmten Kunstgattungen oder zu Bereichen des werktätigen Lebens und von der Leibeserziehung im Verhältnis zum Sportleben — gar nicht generell bestimmen, und *dieses Verhältnis ist überdies ständigem Wandel unterworfen*, weil sowohl die Wissenschaften selbst als auch die didaktischen Fragen sich wandeln. Die Beziehungen komplizieren sich angesichts des Tatbestandes, daß *die einzelnen Teildisziplinen einer Wissenschaft eine unterschiedliche Nähe oder Ferne zur Didaktik haben*. So steht die moderne Geographie, soweit sie sich als Anthropogeographie versteht, der Schulerdkunde relativ nahe; innerhalb der Biologie und dort wieder der Zoologie dürfte die moderne Verhaltensforschung eine ungleich größere didaktische Relevanz besitzen als etwa die Genetik oder die Systematik; die Methode der zunächst werkimmanenten Interpretation in der modernen Literaturwissenschaft vermag der Didaktik des Deutschunterrichts ungleich mehr Antworten auf ihre Fragen zu geben als etwa die Literaturgeschichte usw.

Wenn also das Verhältnis von Didaktik und Fachwissenschaft bzw. Didaktik und produktivem Kulturschaffen so geartet ist, daß erstere in eigener Verantwortung und unter eigenständig pädagogischen Kriterien jene um mögliche Antworten bittet, so können die in diesem Zusammenhang häufig gebrauchten Begriffe der Transposition, Transformation, Übersetzung oder Umsetzung nur noch so verstanden werden, daß die Didaktik die von ihr selbst den Wissenschaften abgefragten Antworten nun noch einmal in die Verständnisebene des zu Bildenden umzuformen hat.

Wenn aber hier im pädagogischen Verantwortungsbereich die didaktische Frage den Primat hat, so leuchtet nun ein, daß — grundsätzlich gesehen — das Vorhandensein bestimmter Wissenschaften nicht einmal die notwendige Voraussetzung

61 Im Rückblick auf unsere letzten Überlegungen liegt die Frage nahe, wie weit die hier vertretene Auffassung vom Verhältnis eigenständiger Fachdidaktiken zu bestimmten Wissenschaften mit dem von Eugen Fink in seiner Interpretation des „Bremer Plans“ (Menschenbildung — Schulplanung, MUND Juni 1960) skizzierten Denkmodell übereinstimmt bzw. wie weit sie davon abweicht. Fink bezeichnet als das „Zentralproblem der Didaktik“ die „Verspannung“ zweier pädagogischer Denkmotive, nämlich „des Motivs, das den Schulaufbau von oben her, von der wissenschaftlichen Forschung als höchstem Maßstabe her denkt, mit dem anderen ebenso wesentlichen Aufbau von unten her, vom Weg des Kindes und des Jugendlichen her“ (S. 18). Wenn Fink die Bildungsstufen bzw. die Schulstufen dann aber als „Vermittlungsstufen der Wissenschaft“ bezeichnet und die didaktische Zentralfrage dahin auslegt, „ob ein wissenschaftliches Wissen so in einer Elementarform konzentriert werden kann, gewissermaßen in einer *reductio in nuce*, daß daraus die Bewegung der Wissensentfaltung wieder neu entspringen kann“ (S. 19), und wenn er von einer „recht verstandenen Didaktik“ fordert, daß sie „aus der Wissenschaft herkommt und auf die Wissenschaft zugeht“ (S. 20) so scheint uns — sofern wir richtig interpretieren — jenes dialektische Verhältnis verschiedener Perspektiven des Welt- und Selbstverständnisses und der Motivation, an dessen Polen einerseits das Kind, andererseits (neben anderen Erscheinungsformen des „objektiven Geistes“) die Wissenschaften stehen, letztlich doch vom Pol der Wissenschaft her „auf das Kind zu“ gedeutet zu werden. Die hier vertretene Auffassung akzentuiert jene Dialektik dagegen vom anderen Pol her, also perspektivisch vom Kinde bzw. dem Jugendlichen aus auf die geschichtlich-gesellschaftliche Wirklichkeit der gelebten Kultur und damit auch der Wissenschaften zu.

für die Möglichkeit der Didaktik ist. Nehmen wir einmal an, es gäbe keine Wissenschaft von der Politik, würde diese Sachlage eine Didaktik der Politischen Bildung gegenstandslos oder unmöglich machen? Keineswegs! Wer die Aufgabe der politischen Bildung für unabdingbar hält, der müßte sich als Didaktiker selbst, sei es auch „recht und schlecht“, daran begeben, einen Kreis von Erfahrungen, Einsichten, Begriffen, Kategorien zu entwickeln, die der genannten Aufgabe gemäß sind; er müßte eine neue „Schulwissenschaft“ aufbauen. — Ein anderes Beispiel: Gibt es eigentlich für die pädagogische Aufgabe der Einführung in die Arbeitswelt in der Volksschuloberstufe eine wissenschaftliche Bezugsdisziplin? Wenn ich recht sehe, höchstens in Gestalt einer Bündelung von Erkenntnissen verschiedener Wirtschaftswissenschaften, aber auch der Psychologie und Soziologie. Der Didaktiker geriete ins Uferlose, wenn er nicht durch seine pädagogisch initiierten Fragen eine radikale Auswahl träfe, durch die ihm jene Bündelung zu einem Erkenntnis- und Sinnzusammenhang, der dem Zögling die ihn erwartende Arbeits- und Wirtschaftswirklichkeit auf elementarer Ebene geistig erschlosse, gelingt.

Mit der letzten Überlegung sind wir an dem Punkte angelangt, an dem sich der volle Umfang der an die Fachdidaktiken heute zu stellenden Forderung zeigt. In der Tat, sie müssen sich radikal in Frage stellen unter dem Aspekt: *Repräsentieren wir, die Sachwalter der herkömmlichen Schulfächer, angemessen die Lebenswirklichkeit der uns anvertrauten jungen Menschen?* Konservieren wir möglicherweise zum Teil Inhalte, die im Leben der jungen Generation nur noch Scheinwirklichkeiten sind und sein können, während wir vielleicht bedrängende Realitäten unerschlossen lassen? Finden etwa Film und Fernsehen — als Sprach-, Seh- und Hör-Wirklichkeiten, die unsere Kinder in den Bann ziehen — in der Didaktik des Deutschunterrichts bereits eine angemessene Durchleuchtung? Hier werden zugleich die Besonderen Didaktiken der Schularten als kritische Wächter und Initiatoren auf den Plan gerufen. Denn wer nimmt sich der Einführung in die Arbeits- und Arbeitswelt, deren Notwendigkeit für die Volksschuloberstufe nicht bestritten werden kann, didaktisch an? Wer tut das gleiche für eine elementare „Lebenslehre“, wie sie Wilhelm Flitner seit langem fordert?⁶²⁾ Wer leistet das Entsprechende für die stark gefährdete Heimatkunde der Grundschule, die didaktisch vermutlich weitgehend neu konzipiert werden müßte?

Wir schließen die Erörterung der zweiten Dimension des didaktischen Feldes mit zwei Maximen ab: Die erste gilt dem Fachdidaktiker: *Zeige, daß und in welcher Weise die Wirklichkeit, die du aufschlüsselst, die Wirklichkeit des jungen Menschen in seiner Gegenwart und vermutlich in seiner Zukunft ist!*⁶³⁾ — Die korrespondierende Maxime für den Schulpädagogen lautet: *Prüfe, ob die Wirklichkeit des jungen Menschen in seiner Gegenwart und seiner Zukunft im Spektrum der vertretenen Fachperspektiven tatsächlich repräsentiert ist!*

62 W. Flitner: „Lebenslehre“ in W. Flitner: Die abendländischen Vorbilder und das Ziel der Erziehung, Godesberg 1947, S. 114 ff. Vgl. auch E. Spranger: Gedanken zur staatsbürgerlichen Erziehung, Bonn 1957.

63 Vorbereitungsmaterial . . . , a. a. O., S. 23 f.

3. *Der Bildungssinn der geistigen Grundrichtungen und der Schulfächer*

Verfolgt man die Frage nach dem rechten Selbstverständnis der Fächer, zu der wir uns zunächst unter dem Gesichtspunkt der verschiedenen Perspektiven des Selbst- und Weltverständnisses veranlaßt sahen, so stößt man schließlich auf die *Frage nach dem allgemeinen Sinn jedes Schulfaches bzw. jedes didaktischen Aufgabenfeldes im Gesamtzusammenhang der Bildung*. Warum unterrichten wir eigentlich überhaupt Geschichte? Warum soll das Kind singen oder bildnerisch gestalten lernen, warum Welt-Kunde — sprich: Erdkunde — gewinnen, warum Leibeserziehung erfahren? Die scheinbare Banalität solcher Fragen ist in Wahrheit ein Index für die Tiefe der damit aufgeworfenen Probleme.

In den Antworten auf diese Fragen kehren nun einige *umfassende Sinnprinzipien* immer wieder. Wir hören etwa: Geschichtliche Erkenntnis brauche der junge Mensch um seiner politischen Verantwortung, also letztlich um der Bewältigung sittlicher Forderungen im Raume des politischen Lebens willen. Aber es wird auch gesagt: Die Begegnung mit der Geschichte, mag sie auch auf ganz schlichter Verständnisebene erfolgen, habe ihren Sinn in sich selbst, sie öffne dem jungen Menschen eine unerschöpflich reiche Perspektive seines Welt- und Selbstverständnisses und bilde insofern, ganz unabhängig von pragmatischen Folgerungen oder sittlichen Forderungen, eine geistige Sinnerfahrung von eigenem Gehalt und Wert. — Die Naturlehre wird etwa begründet mit ihrer unentbehrlichen Funktion für die rational-technische Weltbemeisterung, andere sehen in dieser Sinngebung — jedenfalls, sofern sie dominiere — geradezu einen Sündenfall der Naturlehre, das Ableiten in Utilitätsdenken und in die Beförderung des menschlichen Herrschaftswillens, während ihr eigentlicher Bildungswert in der Erfahrung der Zucht des reinen Erkennens, der strengen *theoria* liege, in der zugleich das ehrfürchtige Staunen davor aufbrechen könne, daß es dem Menschen gegeben ist, die Natur in gesetzhafter, in mathematischer Sprache zu schreiben. — Oder die Antworten auf die Frage nach dem Bildungssinn der Dichtung! Es heißt z. B., Dichtung solle dem jungen Menschen „Lebenshilfe“ sein, indem sie ihm exemplarische Modelle des rechten Lebens und zugleich abschreckende Exempel vor Augen stelle oder indem sie ihn — entspannend und sammelnd zugleich — kathartisch reinige. Eine andere Antwort lautet, Dichtung könne die Welt und die menschliche Erfahrung verklären und den tieferen Sinn „hinter den Dingen“ ahnbar machen; eine dritte, sie leiste Welt- und Selbstdeutung im dichterischen Sinnbild oder aber — eine vierte Antwort —, sie habe ihren Sinn primär in sich selbst als Raum des Spiels der poetischen Formen, des Aufbaus einer eigenen Gesetzen gehorchenden dichterischen Welt. — Selbstverständlich sind zwischen solchen und weiteren Auslegungen die verschiedensten Kombinationen möglich. Jede Auffassung zeitigt Konsequenzen bis in die konkretesten Maßnahmen der Unterrichtsführung hinein.

Es bedarf keiner Erläuterung, welche Bedeutung der Klärung dieser Fragen zukommt, und zwar auch dann, wenn sich zeigen sollte, daß es vielfach keine wissenschaftlich begründbare eindeutige Entscheidung für oder wider eine der verschiedenen Möglichkeiten oder hinsichtlich einer etwaigen hierarchischen

Ordnung solcher Sinndeutungen gibt. Gerade dann ist es notwendig, daß man seine *didaktische Entscheidung im Bewußtsein der verschiedenen Möglichkeiten* fällt — ein Beispiel für die notwendige und klärende, nicht aber dogmatisch normierende Funktion, die H. Nohl der pädagogischen Theorie grundsätzlich, nicht nur im didaktischen Felde, zusprach.⁶⁴⁾

Auch auf dieser fundamentalen Ebene der Diskussion um die Schulfächer kann es keine direkte Berufung auf die Sinnggebung der jeweiligen „Gegenstände“ in bestimmten Wissenschaften geben. Die Sinndeutung der Dichtung z. B., wie sie die Literaturwissenschaft oder genauer: bestimmte literaturwissenschaftliche Forschungsrichtungen zugrundelegen, ist nicht eo ipso schon didaktisch verbindlich, und — um noch ein weiteres Beispiel zu nennen — ob die Didaktik der Evangelischen Unterweisung recht daran tat oder tut, sich mehr oder minder direkt von bestimmten theologischen Schulen her zu begründen⁶⁵⁾ statt, wie Hugo Bloth es wieder zur Diskussion gestellt hat, von der „Laienfrage“ aus⁶⁶⁾, das muß nach dem Vorangehenden durchaus in Zweifel gezogen werden.

Die erneute Betonung der Eigenständigkeit der Didaktik darf natürlich auch in dieser Dimension nicht im Sinne eines falschen Autarkiestrebens verstanden werden. Und das gleiche gilt hinsichtlich der *Beziehung von Didaktik und Philosophie*: Es ist nicht möglich, die Sinnggebung eines Schulfaches z. B. aus einer bestimmten Wertphilosophie, aus einer Ethik oder Ästhetik zu deduzieren; aber wer den Bildungssinn seines Faches klären will, kann auf die Auseinandersetzung mit den einschlägigen philosophischen Disziplinen so wenig wie auf die mit den entsprechenden Fachwissenschaften verzichten.

Die Dringlichkeit und zugleich die Schwierigkeit der uns hier erwachsenden Aufgaben sei am Beispiel der Frage nach dem Bildungssinn der Dichtung verdeutlicht: Wir müßten einerseits wissen, welche Überlieferungsbestände in den verschiedenen vorgetragenen Antworten nachwirken, brauchen also auch hier eine Geschichte der Fachdidaktik, und zwar mit dem weiten Horizont, der das Fach einerseits im Ganzen der Schule und darüber hinaus in seinen Beziehungen zur geistigen Gesamtsituation der einzelnen Epochen und zu den Tendenzen der jeweiligen zeitgenössischen Kunst zu betrachten weiß.⁶⁷⁾ Wir müßten weiterhin wissen, wie der junge Mensch heute unter verschiedenen pädagogischen Einwirkungen auf den einzelnen Bildungsstufen Dichtung erfährt, und wir müßten das Entsprechende für den erwachsenen Laien ermitteln. Die Ergebnisse solcher

64 H. Nohl: Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie, 3. Aufl. Frankfurt 1949, bes. S. 121.

65 Vgl. L. Froese: Zum Stand der religionspädagogischen Diskussion, Z. f. Päd. 1962, Heft 1, S. 66 ff.; „Die theologischen Gesprächspartner (im Bereich der Religionspädagogik) vertreten durchweg grundsätzlich nichts anderes als Anwendungsmodelle der Lehrmeinungen ihrer Schulen.“ (S. 76).

66 H. G. Bloth: Die elementare Struktur der evangelischen Unterweisung, Evangelische Unterweisung 1960, S. 65 ff.; ders.: Die elementare Struktur der Laienbibel, wie vorher, S. 94 ff.; ders.: Das Dilemma des Religionsunterrichts, wie vorher, 1962, S. 21 ff., bes. S. 29/30.

67 Für die Geschichte des Lesebuches scheint mir in dieser Hinsicht vorbildlich P. M. Roeder: Zur Geschichte und Kritik des Lesebuches der höheren Schule, Weinheim 1961.

Forschung aber wären dann unter dem eigenständig didaktischen Gesichtspunkt mit den Sinndeutungen der Dichtung in der Literaturwissenschaft und in der Ästhetik zu konfrontieren. Es gibt wertvolle Ansätze, diese Fragen in Angriff zu nehmen, so etwa die Arbeiten von P. Nentwig, Fr. Blättner, H. Neue und Klaus Gerth⁶⁸), aber es bleibt noch sehr viel zu tun. So ist z. B. meines Wissens noch nirgends versucht worden, die Theorie von der mehrseitigen Funktion der Kunst in der Ästhetik Herman Nohls für die Didaktik auszuwerten, ein vermutlich für die Fragen der Dichtung ebenso lohnendes Unternehmen wie für den Musikunterricht oder die Kunsterziehung.⁶⁹)

Wie wenig wir auch in dieser Dimension des didaktischen Feldes der *empirischen Forschung* entbehren können, das zeigt sich, wenn man bestimmte Versuche zur Sinngebung einzelner Schulfächer oder Aufgabenbereiche mit der Realität der Motive konfrontiert, die das Interesse junger Menschen an dem betreffenden Bereich erregen. Wenn etwa das Ziel der Leibeserziehung als „Errichtung wertvoller charakterlicher Grundsätze“ formuliert wird, „die nicht nur für die Dauer der Turn- und Spielstunde aufrecht erhalten werden, sondern als Grundsätze der gesamten Lebensführung gelten können“, wenn gesagt wird, die Leibeserziehung erfülle ihren Sinn nur, sofern „alle Aufgaben im Turnen nicht ihren Zweck in sich selbst haben, sondern im Dienst der erziehlischen Führung des jungen Menschen stehen“⁷⁰), so will mir scheinen, als wenn hier die spezifischen Sinnerfahrungen von Sport, Turnen, Spiel und Gymnastik, um derentwillen der junge Mensch jene Disziplinen betreibt, übersprungen werden. Diese Sinnerfahrungen sind zwar nicht notwendig an je einzelne Sport-, Spiel-, Turn-, oder Gymnastik-Aufgaben gebunden (– so wenig wie die Erfahrung des Mathematischen an bestimmten mathematische Aufgaben –), sie liegen aber durchaus *innerhalb* der Gesamtsphäre des Sportlichen, Spielerischen, Turnerischen, Gymnastischen; es handelt sich, wenn ich recht sehe, um spezifische Ausformungen der ästhetischen bzw. der musischen Sinnerfahrung im weitesten Sinne dieser Worte.⁷¹) Kein begeisterter Fußballspieler spielt dieses sein Lieblingsspiel, um sich in Fairness, Selbstbeherrschung usf. zu üben; aber wir sollten ihn dazu erziehen, daß er hier Selbstbeherrschung und Fairness bewähre, um wirklich *spielen* zu können und seinen Partnern das Mitspielen zu ermöglichen. Man träfe nicht das Richtige, wenn man nun etwa, in Umkehrung jener kritisierten Auffassung, sagen wollte, Fairness, Selbstbeherrschung usf. stünden nur „im Dienste des Spiels“; sie sind hier vielmehr selbst Elemente des wahren Spielens. Man kann und muß darüberhinaus

68 P. Nentwig: *Dichtung im Unterricht*, Braunschweig 1960. – Fr. Blättner: *Die Dichtung in Unterricht und Wissenschaft*, Würzburg 1956. – H. Neue: *Der Exemplarische Unterricht als Idee und Wirklichkeit*, Kiel 1960, S. 60 ff. – Kl. Gerth: *Dichtung in der Volksschule, Die Deutsche Schule* 1962, Heft 7/8, S. 368 ff.

69 H. Nohl: *Die mehrseitige Funktion der Kunst*, jetzt in H. Nohl: *Vom Sinn der Kunst*, Göttingen 1961, S. 61 ff; ders.: *Die ästhetische Wirklichkeit*, Frankfurt/Main 1935, bes. S. 15 ff.

70 O. Grupe: *Zur pädagogischen Begründung der Leibeserziehung und ihrer Didaktik aus dem Verhältnis von Leib und Seele*, *Vjschr. f. wiss. Päd.* 1962, Heft 2, S. 133 bzw. 134.

71 Vgl. die Hefeschüpfende Deutung O. Hammelbecks: *Leibeserziehung in der Gesamterziehung*, Westermanns Pädagogische Beiträge 1954, S. 209 ff. – Vgl. auch K. Faschen: *Didaktik der Leibeserziehung*, Frankfurt/M.–Wien 1961, S. 77 f.

sehr wohl nach dem Beitrag des Sports zur sittlichen Erziehung des jungen Menschen fragen, aber das Sittliche als solches ist nicht eigentlich der Sinn des Sports.

Das Beispiel — es ließe sich leicht durch solche aus anderen Fachbereichen ergänzen — sollte dazu dienen, die *Gefahr der Überinterpretation* und damit einer Art von *Ideologisierung eines Faches oder Aufgabenbereiches* zu verdeutlichen. Es konkretisiert zugleich unseren bereits an früherer Stelle angemeldeten Vorbehalt gegenüber Versuchen, alle Bereiche der Bildung direkt auf das Gewissen, die sittliche Verantwortlichkeit zu beziehen, und die gleichen Bedenken erheben sich gegenüber Versuchen einer direkten Sinngebung aller Fachbereiche vom Religiösen her. Positiv aber weist das Beispiel darauf hin, daß jeweils untersucht werden muß, *ob ein Schulfach oder ein Bildungsbereich durch mehrere Sinnprinzipien konstituiert wird*. Die Frage lautet dann: Läßt sich eine *didaktische* — wohlgemerkt: nicht z. B. wertphilosophische — *Rangordnung der Prinzipien* angeben? Etwa so, daß Dichtung didaktisch einen primär ästhetischen Sinn hätte (— man könnte hier den Terminus „didaktischer Primärsinn eines Faches oder Aufgabenfeldes“ vorschlagen —), daß durch diesen Primärsinn hindurch aber z. B. ein ethischer oder ein religiöser Sinn aufleuchten kann; das wären dann die dem Primärsinn „didaktisch nachgeordneten Sinnprinzipien“.

Im Sinne eines ersten Gliederungsversuches nenne ich abschließend die fünf umfassenden didaktischen Sinnprinzipien, die sich bei einer Analyse der einschlägigen Literatur herausarbeiten lassen:

1. Das *ethische Prinzip*, also die Begründung eines Faches durch die in ihm erfahrbaren sittlichen Werte und Motivationen.
2. Das *ästhetische bzw. musische Prinzip*, also der Inbegriff der Erfahrung des freien Spiels, des Zusammenklingens von Gehalt und Form in einer „Gestalt“, der erlebten Einheit von Lösung und Bindung usf.
3. Das *theoretische Prinzip*, also die Sinnhaftigkeit des reinen Betrachtens, Schauens und Erkennens, der theoria als solcher und um ihrer selbst willen.
4. Das *pragmatische Prinzip*. Gewöhnlich anderen Prinzipien zu- oder untergeordnet, hat es als solches doch einen eigenen humanen, als sinnvoll erfahrbaren Gehalt: Inhalte und Aufgaben können deshalb sinn- und wertvoll sein, weil sie um des gemeinsamen familiären, beruflichen, sozialen oder politischen Lebens willen schlicht notwendig sind. Es scheint mir, zugleich im Sinne einer Entideologisierung der Pädagogik, heute entscheidend wichtig zu sein, daß wir — ganz besonders für die Didaktik der Volksschule, aber keineswegs nur für sie — dieses Sinnprinzip des Pragmatischen positiv werten. Unser alltägliches Leben spielt sich größtenteils im Feld solcher pragmatisch sinnvollen Aufgaben und Bezüge ab. Man denke an weite Bereiche des hausfraulichen Tuns, an unser aller Haushalten und Wirtschaften, an das Organisieren und Verwalten der Institutionen und Apparaturen unseres gemeinsamen gesellschaftlichen Lebens, an die Berufsarbeit vieler Menschen, die nicht als „Berufung“, sondern als

redlicher Verdienst erfahren wird. Und es gibt eine Freudigkeit und ein spezifisches Könnensbewußtsein im Horizont dieser Sinnggebung. Wir sollten uns wieder realistisch auf den seit Sturm und Drang, Neuhumanismus und Romantik ganz zu unrecht verketzerten humanen Gehalt des Nützlichkeits- und Gemeinnützigkeitspostulates der *Aufklärung* besinnen, um den *Pestalozzi* sehr wohl wußte und den *Goethe* im Spätwerk wieder entdeckte; jenes Postulat, das im amerikanischen Pragmatismus eine zentrale Stellung einnimmt und das mir auch dort viel mehr menschliche Weisheit in sich zu bergen scheint, als die bei uns so beliebte, aber meist recht vordergründige Pragmatismus-Kritik es wahrhaben will.

5. *Die religiöse Sinnggebung* (im ursprünglichen, noch nicht polemisch verkürzten Sinn dieses Wortes). Sie läßt sich den vier zuvor genannten innerweltlichen Sinnprinzipien natürlich nicht einfach nebenordnen, sondern liegt gleichsam quer zu ihnen, weist in eine grundsätzlich andere, über die Welt hinausragende Dimension. Wir wissen, daß ihr Verhältnis zu jenen innerweltlichen Sinnprinzipien in katholischer und in evangelischer Sicht unterschiedlich ausgelegt wird.

Hinsichtlich der vier innerweltlichen Sinnprinzipien muß noch einmal die Kernthese hervorgehoben werden: Zweifellos hat *das ethische Prinzip den Vorrang und die Zentralstellung, aber man kann den anderen Prinzipien nicht eine nur abgeleitete Bedeutung, eine bloße Dienstfunktion zuweisen.* „Die betonte Vorherrschaft des Moralischen macht menschliche wie kulturelle Fülle verkümmern.“⁷²⁾ *Das Ethische setzt gleichsam die Räume frei, in denen jene anderen Prinzipien ihre Geltung haben;* es markiert ihre Grenze. Aber innerhalb der so abgesteckten Räume des „Erlaubten“ ist es selbst nicht normierend oder fundierend; hier müssen jene Prinzipien in ihrem eigenen Sinn original erfahren werden.

4. *Die innere Struktur und Schichtung der Bildungsinhalte*

Die Erläuterung der vierten Dimension des didaktischen Feldes kann hier knapp gehalten werden. Gewiß nicht, weil diese Dimension weniger wichtig wäre als die zuvor betrachteten Aspekte — eine Wertstufung der verschiedenen Dimensionen verbietet sich von selbst. In Wahrheit gewinnt das hier entwickelte „Denkmodell“ des didaktischen Feldes erst dadurch, daß man die Dimension der inneren Struktur und der Schichtung der Bildungsinhalte ins Auge faßt, die notwendige Konkretheit und Anschaulichkeit. Die Begründung dafür, daß die Erläuterung dieser Dimension hier stark gerafft wird, liegt vielmehr darin, daß sie seit mehr als zehn Jahren unter den Termini des „exemplarischen Lehrens und Lernens“, der Suche nach dem Elementaren, Fundamentalen und Elementarischen, nach Urphänomen und prägnanten Fällen usw. bereits im Zentrum des didaktischen Denkens steht. Die richtungsweisenden Beiträge zu

⁷² R. Guardini: *Grundlegung der Bildungslehre*, Würzburg o. J. S. 23.

dieser Diskussion, etwa die *Sprangers*, *Wagenscheins*, *Derbolavs*, *Scheuerls*, *Newes* u. a.⁷³⁾ (— ich verzichte hier darauf, außer Wagenschein weitere Fachdidaktiker zu nennen —) durchmessen diesen Problembereich mehr oder minder konsequent in dem Bewußtsein, daß er in jene weiterreichenden Beziehungen verflochten ist, die wir in dem Aufriß der drei ersten Dimensionen des didaktischen Feldes verfolgten. Mag diese Bezogenheit nicht bei allen Autoren sogleich erkennbar sein, so macht sie es eigentlich erst verständlich, daß das didaktische Interesse sich solange und so intensiv auf diese Problematik konzentriert. *Das Problem des Elementaren, Exemplarischen, Fundamentaln* büßte seine wahre Tiefe ein, wenn es aus jenen Bezügen gelöst würde.⁷⁴⁾

73 E. Spranger: Die Fruchtbarkeit des Elementaren, in: Pädagogische Perspektiven, 3. Aufl. Heidelberg 1955, S. 87 ff. — M. Wagenschein: Das exemplarische Lehren als ein Weg zur Erneuerung der höheren Schule, Hamburg 1954; ders.: Zum Begriff des exemplarischen Lehrens, Z. f. Päd. 1956, S. 129 ff (Separatdruck Weinheim 1959). Vgl. das fast vollständige Verzeichnis der Schriften Wagenscheins sowie zahlreicher Veröffentlichungen anderer Autoren zum Thema in meinem Buche „Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung“, 2. Aufl. Weinheim 1963. — J. Derbolav: Das „Exemplarische“ im Bildungsraum des Gymnasiums, Düsseldorf 1957. — H. Scheuerl: Die Exemplarische Lehre, Tübingen 1958. — H. Newe: Der Exemplarische Unterricht als Idee und Wirklichkeit, Kiel 1960.

74 Meine eigenen Beiträge zu diesem Fragenkomplex, vor allem die Untersuchung über „Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung“ (1959; 2. erw. u. veränd. Aufl. Weinheim 1963) und die Abhandlung „Kategoriale Bildung“ (Z. f. Päd. 1959, S. 386 ff) sowie der Beitrag „Die didaktischen Prinzipien des Elementaren, Fundamentaln und Exemplarischen“ (Handbuch für Lehrer, Bd. II, Gütersloh 1961, S. 120 ff) betonen diesen komplexen Charakter nachdrücklich, und der Aufsatz „Didaktische Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung“ (Die Deutsche Schule 1958, S. 450 ff, jetzt wie die zuvor genannte Abhandlung auch in des Verfassers „Studien zur Bildungstheorie und Didaktik“, Weinheim 1963) versucht, daraus die Konsequenzen für die didaktische Aufgabe des Lehrers zu ziehen. Bezeichnet man die bewußte Anerkennung der Geschichtlichkeit jeder didaktischen Auswahlentscheidung und die Bezogenheit solcher Entscheidungen auf den jeweiligen Lebenshorizont des jungen Menschen mit E. Weniger als „existenzielle Konzentration“, (Die Theorie der Bildungsinhalte . . ., a. a. O. S. 96 ff), so ist die „Konzentration auf das exemplarisch zur Darstellung gelangende Elementare (im oben angedeuteten komplexen Sinne dieses Begriffes) notwendigerweise der Inbegriff existenzieller Konzentration und nicht, wie H. Möller kritisch einwendet, nur eine „Sonderform“ (H. Möller: Was ist Didaktik? a. a. O. S. 126, S. 155). Worauf sollten sich die — im Falle der Berechtigung jenes Einwandes — „anderen“ Formen existenzieller Konzentration beziehen? Nicht auf das die Gegenwart und die Zukunft des jungen Menschen und damit ihn selbst erschließende Elementare? — Vermutlich steht hinter jener Kritik die irrtümliche Deutung, die Möller an einer anderen Stelle seines Buches entwickelt und zum Ausgangspunkt seiner eigenen (— meiner Auffassung und Darstellung keineswegs widersprechenden —) Ausführungen über das Elementare nimmt, die Fehldeutung nämlich, der von mir vor allem im Anschluß an Pestalozzi und Spranger verwendete Begriff des Elementaren schließe „lediglich Sachverhältnisse“ auf (S. 102). Unverkennbar umgreift aber der Begriff des Elementaren bei Pestalozzi und Spranger (— Möller weist für Spranger in der Anmerkung 112 selbst darauf hin —) die beiden Grundformen, die Möller als Sach- und Sinnelementares unterscheidet. Diese terminologische Differenzierung scheint mir durchaus hilfreich zu sein, sie sollte aber nicht den Tatbestand verdecken, daß es sachlich keine Differenzen zwischen dem älteren Sprachgebrauch, der sich zur Differenzierung mit Begriffen wie z. B. „das Sittlich-Elementare“ (= eine Form des „Sinnelementaren“) einerseits und z. B. „das Rechnerisch-Elementare“ andererseits (= eine Form des „Sachelementaren“) hilft, und dem neueren Sprachgebrauch gibt. — Schließlich macht Möllers (u. E. wertvolles Buch) noch eine Schein-Differenz zu unserer Auffassung selbst zunichte: Unter Hinweis auf die Unterschiede der sozial-kulturellen Wirklichkeit und der pädagogischen Situation zur Zeit Pestalozzis auf der einen und unserer Gegenwart auf der anderen Seite fordert Möller, „zwei derartig ‚fern‘ von einander liegende Epochen nun auch hinsichtlich ihrer tragenden pädagogischen Begriffe auseinander zu halten.“ Dies versäumt zu haben, scheint ihm „der Fehler“ meiner Untersuchung über „Das Pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung“ zu sein. — Die im gegebenen Zusammenhang wesentlichen Begriffe, durch die ich (wie einige andere Autoren) den von Möller kritisierten Zusammenhang zur Sprache zu bringen versuche, sind der alte Begriff des „Elementaren“ und der neue der „kategorialen Bildung.“ — Nach Möllers Kritik ist man erstaunt, daß er selbst auf diese Begriffe im weiteren Verlauf seiner Ausführungen nicht etwa verzichtet, sondern sie — bis in die Überschriften hinein — durchgehend als Zentralbegriffe verwendet. Die erfreulich weitgehende Übereinstimmung in der Sicht der didaktischen Probleme und in den vermuteten Lösungsmöglichkeiten bringt sich damit gegenüber offenbaren Mißverständnissen gleichsam von selbst nachdrücklich zur Geltung.

Worum geht es in dieser Dimension? — Wenn die Erörterung der zuvor genannten Dimensionen die übergreifenden Bezüge, in die jede didaktische Überlegung sich hineinstellen sollte, ins Bewußtsein hob, so steht man im Aspekt der vierten Dimension vor der Aufgabe, die einzelnen Bereiche und Fächer im Wissen um die Gesamtverantwortung didaktisch konkret aufzuarbeiten.⁷⁵⁾

Zunächst tritt hier jene Gliederung in den Blick, die *Otto Willmann* durch die Unterscheidung von „Bildungsinhalten“ und „Bildungsgehalten“ bezeichnete, ein Begriffspaar, das mir immer noch sinnvoll verwendbar zu sein scheint. Ist doch nichts anderes damit gemeint, als daß — in Beispielen gesprochen — ganze Gruppen konkreter Rechenoperationen sich auf jeweils ein rechnerisches Grundprinzip zurückführen lassen oder daß die große Zahl einzelner Landschaften der Erde sich zunächst nach gewissen Ähnlichkeiten gruppieren und dann weiter auf wenige dominierende Geofaktoren und ihr Zusammenspiel mit geschichtlich-kulturellen Faktoren hin analysieren läßt; daß in der unendlichen Fülle konkreter Sprachvollzüge im Englischen oder Deutschen eine begrenzte Zahl durchgehender Strukturen, variabler Satzfügungsmuster und Intentionstypen aufweisbar ist oder daß sich in den vielen sportlichen Spielen oder gymnastischen Bewegungen gewisse Bewegungs-Grundgestalten durchhalten; daß geschichtliche Einsicht nicht in der gedächtnismäßigen Einprägung von tausend Fakten besteht, sondern im Erkennen einiger Zusammenhänge (etwa zwischen den politischen Problemen, die der Versailler Vertrag nicht löste oder erst schuf, und der Heraufkunft des Nationalsozialismus); daß in der Analyse verschiedener politischer Situationen der prinzipiell gleiche Anspruch an die Mitverantwortlichkeit vernehmbar werden kann; daß zahlreiche biblische Geschichten oder Gleichnisse Variationen einiger großer Glaubenswahrheiten, im letzten der *einen* christlichen Glaubenswahrheit sind.

Aus dieser Einsicht folgt: Das große Feld des je Einzelnen, das sich mir auch dann noch zeigt, wenn ich z. B. schon grundsätzlich entschieden bin, daß in der Heimatkunde der Grundschule heute (unter anderem) erste Auseinandersetzungen mit Institutionen des sozialen Zusammenlebens erfolgen müssen, daß im Kunstunterricht der Volksschuloberstufe Begegnungen mit dem Kunstschaffen der eigenen Gegenwart ermöglicht werden sollen, muß im Blick auf jene *durchgehenden Strukturen, Gesetzmäßigkeiten, Zusammenhänge* analysiert werden. Auf eine umfassende Formel gebracht ist es die *Relation von Allgemeinem* (und zwar als Sach- und Sinn-Allgemeinem) *und Besonderem*, auf die das Begriffspaar *Bildungsinhalt — Bildungsgehalt* zurückverweist. *Bildend sind nicht die besonderen Sachverhalte als solche, sondern die an ihnen oder in ihnen zu gewinnenden Struktureinsichten oder Gesetzeserkenntnisse, die erfaßten Prinzipien oder die erfahrenen Motive, die beherrschten Methoden oder die verstandenen Fragerichtungen, die angeeigneten Grundformen oder Kategorien, schließlich: die erfahrenen Grenzen.*

⁷⁵ Vgl. zum folgenden des Verfassers Buch „Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung“ (2. erw. Aufl. Weinheim 1963) sowie den Beitrag „Die didaktischen Prinzipien des Elementaren, Fundamentaln, Exemplarischen“ im Handbuch für Lehrer, Bd. II, Gütersloh 1961

Alle diese „Gehalte“ wirken *aufschließend* oder *erschließend*, machen jeweils ganze Felder oder Reihen von einzelnen Phänomenen verständlich, ermöglichen die Bewältigung ganzer Gruppen von Aufgaben oder öffnen jeweils einen Kreis von freien Möglichkeiten. *Bildungsinhalt, also konkreter Gegenstand, konkrete Aufgabe der Bildungsarbeit kann nur werden, was einen Bildungsgehalt zugänglich machen kann.*

Es erhebt sich die Frage: Welche Bedingungen muß ein besonderer Inhalt erfüllen, um „exemplarisch“ einen allgemeinen Gehalt erschließen zu können? Die Allgemeine Didaktik spricht etwa von der notwendigen *Prägnanz des Besonderen*, von der „*Anschaulichkeit*“ oder „*Erfahrbarkeit*“, die wiederum von verschiedenen Bedingungen abhängen, von der *Überschaubarkeit* und dem *Aufforderungscharakter* usf. Hier hat der Begriff des Elementaren — als Sach- und Sinnelementares — seine Stelle. Er soll die verschiedenen Bestimmungsmomente integrieren, die einen Inhalt zum *Bildungsinhalt* machen, indem sie die Kriterien dafür angeben, daß eben dieser Inhalt einen wie auch immer genauer zu bestimmenden „allgemeinen“ Gehalt exemplarisch zugänglich macht. Und die *Formel vom Elementaren als dem doppelseitig Erschließenden* will darauf hinweisen, daß das Bildende solcher Aneignung darin besteht, daß ein mehr oder minder weitreichender Aspekt der Wirklichkeit sich auftut und eben damit der junge Mensch sich selbst dieser Wirklichkeit erschließt.

In den verschiedenen Sinn- und Sachbereichen stellt sich die Relation Allgemeines—Besonderes nun in unterschiedlichen Formen dar. In der *Ermittlung der für den jeweiligen Bereich wesentlichen Relationen* liegt eine überaus wichtige Aufgabe der Bereichs- und Fachdidaktiken: Sind die Elementaria, jene allgemeinen Gehalte in meinem Fache, *Gesetze, Typen, Strukturen, Symbolgehalte, Wert-erfahrungen, Regeln, Formen, Methoden, Prinzipien, geschichtliche Wirkungszusammenhänge*? Die Lösung dieser Aufgabe kann gar nicht ohne den Kontakt mit der Erkenntnistheorie bzw. der Methodologie des jeweiligen Fachbereiches gefunden werden.⁷⁶⁾ Hier brauchen wir dringend eine *Wiederbelebung der Zusammenarbeit von Didaktik und Philosophie*; aber ich habe den Eindruck, daß dieses Problem meist nicht einmal gesehen wird, wenn die Stellung der Philosophie in den Pädagogischen Hochschulen diskutiert wird.

Eine genauere Analyse der angedeuteten Strukturprobleme enthüllt ein Gefüge, gleichsam eine *Pyramide von Schichten oder Stufen wachsender Allgemeinheit*. Und zwar stehen diese Schichten oder Stufen in einem jeweils genauer zu untersuchenden Verhältnis wechselseitiger Bedingtheit.

Ich verdeutliche das Gemeinte am Beispiel des Geschichtsunterrichts. Im letzten geht es gewiß darum, in der Ebene des Eigentlich-Geschichtlichen, der einmaligen Taten, Ereignisse, Schicksale, Zusammenhänge einen Kreis von Themen auszuwählen, deren verstehende Aneignung unseren Kindern ein — wenn auch noch so schlichtes — geschichtliches Gegenwarts- und Verantwortungsbewußtsein

⁷⁶ Vgl. außer der in Anm. 75 genannten Arbeit H. Scheuerl: *Die Exemplarische Lehre*, Tübingen 1958

ermöglicht. Aber diese Aufgabe kann gar nicht zulänglich gelöst werden, wenn nicht zugleich eine andere in Angriff genommen wird: Von welchen einmaligen Ereignissen und Taten man im Geschichtsunterricht auch erzählen mag, immer bedient man sich dabei einer Reihe von Begriffen, die als solche nicht Konkretes, Einmaliges, Individuelles meinen, sondern Allgemeinbegriffe sind. Wir sprechen von Königen, Völkern, Kriegen, Verträgen, von Entwicklung, Herrschaft und Wirkung, von Demokratie, Parlament, Wahl usw.⁷⁷⁾ Solche *Grundbegriffe* und *Kategorien* sind die Voraussetzung dafür, das Einmalige, Besondere überhaupt zur Sprache bringen zu können. Jedes Fach bedient sich eines solchen *Arsenals von Grundbegriffen und Kategorien*, seine Aufarbeitung ist eine weitere wichtige Aufgabe aller Didaktiken.

Auf eine letzte, grundlegende Schicht dieses gestuften Gefüges didaktisch wesentlicher Gehalte und Beziehungen weist der *Flitnersche* Begriff des *Fundamentalen* hin⁷⁸⁾. Er meint den *Inbegriff jener umfassenden Grunderfahrungen, die eine Dimension der geistigen Wirklichkeit als solche konstituieren*. Welches ist das Konstitutivum bzw. welches sind die Konstitutiva des Bildnerischen, des Politischen, des Biologischen usw.? Schon der Begriff der *Grunderfahrung* macht darauf aufmerksam, daß der Gehalt dieser umfassenden Sinnprinzipien keineswegs erst in einer differenzierten Reflexion, sondern daß er unmittelbar zugänglich ist: eben als *Erfahrung*, die zwar vielfältig differenzierbar ist, intensiviert und vertieft werden kann, die aber von Anfang an in den betreffenden Sinnbereich hineinführt und die differenzierende Analyse überhaupt erst fruchtbar werden läßt: Im Hüpfen mag dem kleinen Kind zum erstenmal die Urfahrung des Rhythmischen aufgehen, im kindlichen Helfen die des Sozialen usw. Dieses *Moment der unmittelbaren Erfahrbarkeit des Fundamentalen* im „Eintauchen“, Sich-tummeln, Sich-einlassen auf das betreffende Medium – sei es nun das Wasser oder eine fremde Sprache, das Musikalische oder das Organische, etwa im Hegen und Pflegen von Pflanze und Tier – und die grundlegende Bedeutung solcher Erfahrungen für den jungen Menschen sind im Begriff des Elementarischen von *Hugo Möller*⁷⁹⁾ und in verwandter Weise auch von *Gustav Siewerth*⁸⁰⁾ m. E. treffend akzentuiert worden. Wieder eröffnet sich ein Aufgabenfeld didaktischer Forschung. Ich vermute, daß hier *phänomenologische Verfahren* wesentliche Hilfe leisten könnten.

Das Ganze solcher Untersuchungen, die ihrem wissenschaftlichen Charakter nach erkenntnistheoretisch-methodologischer Art sind, ist für die Didaktik Voraussetzung dafür, präzise Antwort auf ihre Kernfrage geben zu können: welche Gehalte sind nun für die Erschließung der Sinn- und Sachwirklichkeit des jungen Menschen in unserer Zeit und des jungen Menschen für diese seine

77 Richtungsweisend ist immer noch Th. Litt: *Geschichte und Leben*, 2. Aufl. Leipzig-Berlin 1925

78 W. Flitner: *Theorie des pädagogischen Weges*, a. a. O., S. 20, 35, 40; ders.: *Allgemeine Pädagogik*, 2. Aufl. Stuttgart 1951, S. 114, 145

79 H. Möller: *Elementarischer Unterricht*, Westermanns Päd. Beiträge 1957, S. 68 ff.; ders.: *Was ist Didaktik?* a. a. O. S. 108 ff.

80 G. Siewerth: *Didaktik als Wissenschaft*, Vjschr. f. wiss. Päd. 1962, S. 79 f; ders.: *Metaphysik der Kindheit*, Einsiedeln 1962

Wirklichkeit wesentlich? Läßt sich eine *didaktische Wertordnung vom Unabdingbaren über das Wünschenswerte bis zum Möglichen* angeben? Wo bedarf es *straff organisierter Lehrgänge*, wo kann man *locker gestufte Ordnungen* entwickeln? Wie und wo weisen die inneren Zusammenhänge eines Aufgabenfeldes oder Faches über sich selbst hinaus, auf „*fächerübergreifende Themen*“ hin? Und umgekehrt: An welcher Stelle zwingt eine zunächst umfassend angesetzte Aufgabe zu fachlicher Spezialisierung?

Ist so das innere Gefüge der Bildungsgehalte, sprich: der Elementaria und Fundamentalialia und des Elementarischen durchleuchtet, dann kann die Didaktik an „Modellen“ beispielhaft zeigen, wie es möglich ist, in einer bestimmten Schulsituation Kindern das Allgemeine an dem in ihrem Lebenskreis vorfindbaren Besonderen exemplarisch zugänglich und erfahrbar zu machen. So würden schließlich didaktische Pläne möglich, die den Praktiker nicht gängelten wie noch heute manche Lehrpläne, weil sie selbst nicht aus einer klaren Unterscheidung der *allgemeinen Gehalte* von den *besonderen Inhalten und Aufgaben* erwachsen sind, die ihn aber auch nicht überfordern, wie es manche neueren Richtlinien tun, indem sie ihm die volle Last der Entscheidung sowohl im Feld der *Gehalte* als auch in dem der *situationsgemäß zuzuordnenden Inhalte* auferlegen.

IV. Zusammenfassung

Ein ganzer Kreis von Forschungsaufgaben ist sichtbar geworden, die in Zusammenarbeit von Allgemeiner Didaktik, Besonderer Didaktik und Fachdidaktik in Angriff genommen werden müßten. Wir brauchen – die Reihenfolge bedeutet keine Wertordnung –

1. eine historische Erforschung didaktischer Theorien und Lehrpläne, die uns zu kritischer Prüfung frei macht, indem sie uns tradierte Wertungen und Inhalte als geschichtliche Antworten und Entscheidungen verstehen läßt;

2. eine methodologisch besonnene, ihre Ergebnisse als gesellschaftlich-geschichtlich-pädagogisch mitbestimmt interpretierende pädagogisch-psychologische Erforschung der stufenspezifischen Bildsamkeit bzw. Bildungsbedürftigkeit des Kindes und Jugendlichen, und zwar differenziert nach für unsere Zeit typischen Bedingungen der geistigen Entwicklung;

3. eine in der Zusammenarbeit von Didaktik, Sozialpsychologie und Soziologie bzw. Kulturanthropologie zu entwickelnde Erforschung der Lebenswirklichkeit und der geistigen Welt des erwachsenen Laien in unserer Zeit als des „zukünftigen“ Bezugshorizontes der Didaktik; dazu gehört auch die Ermittlung sich andeutender Entwicklungstendenzen oder zukünftiger Möglichkeiten als Hinweis auf berechnete oder gar notwendige pädagogische Vorwegnahmen;

4. pädagogische Tatsachenforschung als Ergebniskontrolle didaktischer Entwürfe und Pläne;

5. eine Überprüfung unserer herkömmlichen Fächer unter der Fragestellung, ob oder wie weit sie die Wirklichkeit des jungen Menschen angemessen repräsentieren; im Zusammenhang damit gilt es, das Verhältnis jeder Bereichs- oder Fachdidaktik zu *der* Wissenschaft bzw. *den* Wissenschaften oder zu *den* Bereichen des Kunstschaffens und der Lebenspraxis zu bestimmen, auf die die jeweilige Didaktik sich bezogen weiß;

6. eine kritische Besinnung auf notwendige oder mögliche allgemeine Sinngebungen der Bildungsbereiche und Schulfächer, die nicht ohne Bezugnahme auf entsprechende philosophische Disziplinen geleistet werden kann;

7. innerhalb jedes Bereiches oder Faches eine didaktisch-erkenntnistheoretische Analyse der Struktur und der Schichtung ihrer Gehalte.

Didaktische Grundprobleme der muttersprachlichen und literarischen Bildung

Die Formulierung des hier behandelten Themas „Didaktische Grundprobleme der muttersprachlichen und literarischen Bildung“ läßt deutlich werden, daß nicht der Deutschunterricht schlechthin zur Debatte steht, sondern daß hier die Frage nach seinen Bildungsinhalten aus einem weitgespannten Problemfeld herausgeschnitten ist. Es kann also weder die fachspezifische Methodik ins grelle Licht gerückt werden, noch kann der schulpädagogischen Frage nach dem Verhältnis des Deutschunterrichts zu den anderen Schulfächern oder der dieser Frage vorgelagerten nach der Isolierbarkeit der muttersprachlichen Bildung in einem Fach nachgegangen werden. Ausschließlich geht es demgegenüber hier um didaktische Fragen im engeren Sinne. Diese scharfe Einschränkung auf die *didaktische* Problematik bedeutet aber nicht zugleich auch eine schulspezifische Einschränkung des Themas, indem wir uns etwa um Sonderprobleme deutschdidaktischer Art speziell innerhalb der Volksschule, der höheren Schule, der Lehrerbildung oder gar der Universität bemühen. Es läßt sich übrigens auch leicht zeigen, daß die einzelnen Schulsysteme fast immer durchlässig für didaktisches Gedankengut waren. Das gilt nicht nur in einer Richtung – von oben nach unten –, sondern auch von unten – von der Volksschule – nach oben. Dennoch wird in den meisten Fällen unser Ausgangspunkt und Gradmesser der Deutschunterricht in der Volksschule sein, weil sie wohl in ganz besonderem Maße die Richtungsänderungen mitgemacht hat.

Dies Referat schon im Titel mit zwei Gegenstandsbereichen zu belasten – dem der muttersprachlichen Bildung und dem der literarischen Bildung –, ist begründet in der wohl nicht von allen Schulfächern geteilten Schwierigkeit, daß in der Tat der Deutschunterricht diese beiden Bereiche umfaßt, die zwar in vielem miteinander verbunden sind, in manchem jedoch uns anders strukturiert entgegentreten und damit auch ihr didaktisches Sonderrecht fordern. Die Suche nach den didaktischen Grundproblemen im Fach Deutsch bedeutet also zugleich eine nicht immer leichte Suche nach einer gemeinsamen Repräsentanz des Faches.

Aber nachzudenken über mögliche oder notwendige Aufgaben einer Deutschdidaktik heißt, wenn ich recht sehe, unmerklich schon den Horizont des Faches überschreiten und in eine Reflexion wissenschaftstheoretischer Art eintreten, von der ich nicht ganz sicher bin, ob sie zum Geschäft des Fachdidaktikers notwendig gehört. J. Derbolav meinte 1959 in Tübingen, auch wenn der Didaktiker nicht über sein Tun reflektiert, muß der Wissenschaftscharakter darunter nicht leiden.¹⁾ Man könnte sogar der Meinung sein, daß das „lebendige Bewußtsein“, ja eine

Art „Sendungsbewußtsein“ des Fachdidaktikers — um eine Formulierung H. Schorers aufzugreifen²⁾ — „nur im Raum der Fachbereiche selber und in der aus diesem Ursprung entwickelten Reflexion“ wach bleibt, daß — so dürfen wir folgern — solche wissenschaftstheoretischen Erörterungen geradezu seinen Gleichschritt stören. Ich persönlich jedoch bin eigentlich dankbar für diese mir hier gestellte Aufgabe gewesen, weil sie mich zu einer „Grundlagenreflexion“ gezwungen hat, die zwar aus dem naiven fachdidaktischen Denkvollzug hinaus —, aber auch wie in einem hermeneutischen Zirkel oder auch wie in einer Spiralbewegung besonnener zurückführt. Wobei gleich noch gesagt werden muß, daß eine erweiterte Problemsichtigkeit nicht verwechselt werden darf mit der gewonnenen Teilhabe an Patentlösungen. Es geht hier viel mehr um ein Erkennen der Probleme als um die Übermittlung gesicherter Ergebnisse.

Im folgenden wird versucht, zunächst drei didaktische Ansätze, die sich im Laufe der Geschichte des Deutschunterrichts entwickelt haben und die noch immer wirksam sind, zu kennzeichnen. In einem zweiten Teil soll dann eine Begründung des Deutschunterrichts unternommen und die Frage nach den Bildungsinhalten des Faches Deutsch heute gestellt werden. Obwohl sich innerhalb der beiden Teile Gelegenheiten ergeben werden, Teilfragen anzuschneiden, mußte sich der Referent jedoch innerhalb des gesamten didaktischen Fragefeldes auf die Theorie der Bildungsinhalte in Geschichte und Gegenwart im Fachbereich des Deutschunterrichts beschränken, konnte also den Komplex der zutreffenden Bildungskategorien oder die Frage nach dem Verhältnis zwischen Fachwissenschaften und Fachdidaktik nur streifen.

Drei didaktische Konzeptionen innerhalb der Geschichte des Deutschunterrichts

Die drei Ansätze, die herausgegriffen seien, möchten wir den romantischen, den jugendautonomistischen und den sprachmaterialistischen nennen, wobei zu sagen ist, daß der erste eindeutig ein Kind der Geistesgeschichte des 19. Jahrhunderts ist, der zweite, der jugendautonomistische, seine größte Bedeutung in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts hat, wogegen der dritte, der sprachmaterialistische Ansatz, als ständige Begleitung innerhalb der Geschichte des Deutschunterrichts aufgetreten und immer wieder einmal neu akzentuiert worden ist. Wir gehen bei der Analyse besonders von der Auswahl des Lesegutes aus.³⁾

Welche Anschauungen liegen der romantischen Konzeption zugrunde? In dem als selbständige Schrift 1843 erschienenen erweiterten Vorwort zu seinem dreiteiligen Lesebuch schreibt Philipp Wackernagel, Pädagoge und bedeutender Literaturhistoriker des vergangenen Jahrhunderts, folgendes über seine Vorstellungen von einem Lesebuch: „Mir schwebte im allgemeinen das Bild eines schönen Gartens vor. Wie in einem solchen Bäume, Sträucher und Blumen aller Art wechseln, die Wege bald an Wiesen vorbei, bald durch Blumenbeete führen, bald an einem Bach hin, auch wohl über eine Brücke, und dann das Dunkle eines Kiefernanges uns aufnimmt oder wir in Schlangenwegen den Hügel hinaufsteigen, von dem wir unterwegs bald in den Garten, bald auf den Fluß sehen,

während die Vögel singen oder, wenn es Abend ist und wir uns gelagert, Waldhörner aus dem Tale heraufklingen und zuletzt beim Heimgang noch die Blumen uns nachrauschen — ich meine, so sollte die Literatur uns umwachsen und umspielen, so sollte schon die kleine Literatur eines Lesebuches die jungen Herzen wie ein heimatlicher Garten anziehen, der sie von Schönheit zu Schönheit führte . . .“⁴⁾ Die Positionen Wackernagels, des Schöpfers des sogenannten „literarischen Lesebuches“, sind deutlich erkennbar: Für ihn heißt Leseunterricht, den jungen Menschen in das Reich der Poesie führen. Machen wir uns die didaktische Fluchtlinie klar, die sich hier ergibt: Die den jungen Menschen umwachsene und umspielende Poesie macht ihn zum Bürger und zum Teilhaber des Reiches der Schönheit, einer Welt der Harmonie, aus der heraus nur sprachliche Bildung gesteuert werden kann. Dieser poetische Kernbereich zieht den Menschen zu sich empor. In ihm werden die Direktiven gewonnen; Regulation der Alltagssprache erfolgt aus der Anlehnung an die Dichtung, in der der Mensch „die lebendige freie Sprache, die Sprache des Lebens in ihrer reinsten Gestalt kennen lernt“.⁵⁾ Wer im Garten der Poesie zu Hause ist, ist also frei. Aber zugleich ist der Freie verbunden mit seinem Volk, weil alle große Dichtung Volksdichtung ist. Wir spüren schon hier, wie weltanschauliche Ableitungen aus dem romantischen Bildungskonzept möglich werden.

Wenn man bedenkt, daß solche Vorstellungen erst dazu beitragen, den Deutschunterricht in der höheren Schule gegen die humanistische Bildungstradition und die toten Sprachen durchzusetzen und daß die Volksschule damals weitgehend noch reine Schreib-Lese-Lernschule („Schriftschule“) war, dann können wir die Bedeutung dieser Konzeption, die den Deutschunterricht konstituiert hat, erst recht verstehen⁶⁾. Sie wirkt noch bis heute.

Was wir vorhin als *jugendautonomistische Modellkonzeption* bezeichneten, ist besonders deutlich aus einem Zitat zu erschließen, das einem Aufsatz Karl Vaupels aus dem Jahre 1930 entnommen ist. Es sei kein Wunder, so schreibt Karl Vaupel, „... daß die Stimmen immer lauter werden, die den künstlerischen Charakter eines Kinderbuches, selbst wenn es von psychologischem Wissen um das Kind getragen wird, nicht für ausreichend halten, um an das Organ des kindlichen Genius rühren zu können.“⁷⁾ Im selben Augenblick, in dem hier das „Organ des kindlichen Genius“ aus der Taufe gehoben wird, muß die romantische Konzeption von der Teilhabe an dem für alle gültigen Reich der Poesie begraben werden. Karl Vaupel hat auch das Programm parat. Er verlangt: „Man bringt das Kind an Bücher, die von ihm selbst geschaffen worden sind, ohne den herrschenden Maßstab der Kunst und den der Psychologie anzuwenden! Und zwar in der Weise, daß Kinder einer jüngeren Altersstufe die Dokumente einer älteren schauen und lesen, so daß ein langsames, organisches Weiterwachsen bis in das Reich der Erwachsenen geschieht.“⁸⁾ Wenn wir nach dem Auswahlssystem, das doch bei der romantischen Konzeption deutlich ein poetologisches war, fragen, dann geraten wir insofern in Bedrängnis, als dieses dem „Organ des kindlichen Genius“ überlassen wird und damit jeglicher wissenschaftlicher Reflexion entzogen ist. Das

Kind müßte mit Hilfe seines Genius die ihm gemäßen literarischen Strukturen und Werke finden können. Die Kernvorstellung der sprachlichen, ja künstlerischen Autonomie des Kindes hat innerhalb dieses Modells verschiedene Möglichkeiten der Lesegut-Auswahl erschlossen. Die erste ist schon erwähnt worden: Kinder schreiben für Kinder.⁹⁾ Die zweite besteht in der Suche nach den der Kinderkunst adäquaten Literaturformen. Man findet sie in der sogenannten volkstümlichen Literatur und in den einfachen Formen¹⁰⁾. Die dritte Lösung: Man versucht große Stoffe und Motive in eine dem Kind verständliche Sprache zu übersetzen¹¹⁾. Alle drei Versionen sind zurückzuführen auf den gemeinsamen Aspekt der angenommenen sprachlichen (und schöpferischen) Autonomie des Kindes, die in letzter Konsequenz dem Erwachsenen die didaktischen Überlegungen abnimmt. Man muß sich klarmachen, daß die fatale Vorstellung einer separaten Jugendliteratur, wie wir sie heute in Deutschland haben, hier verankert ist. Jugendliteratur kann aber nur gesehen werden als der Teil der einen Literatur, der Kindern besonders leicht zugänglich ist¹²⁾.

Gänzlich anders ist der sprach- bzw. literaturdidaktische Ansatz, den wir als *sprachmaterialistischen* bezeichnet haben. Als der märkische Junker Eberhard von Rochow im Jahre 1776 seinen „Kinderfreund, ein Lesebuch für die Landschule“ herausgab, begründete er in einem „Vorbericht“ den Zweck dieses Unternehmens didaktisch damit, daß er „Vorbereitungen zur christlichen Tugend durch dieses Buch zu befördern“ gedenke. Rochow schreibt weiter, das Lesebuch solle „die bisherige große Lücke zwischen Fibel und Bibel im Unterricht“ ausfüllen. Hier ist nicht Literatur als schöner Garten präsentiert, auch nicht kindliche sprachliche Autonomie vorausgesetzt und literarisch verwirklicht, sondern hier ist Sprache, d. h. Lesegut Träger und Vermittler christlich-moralischen Gedankengutes. Mit anderen Worten: Rochows „Kinderfreund“ brachte in der Hauptsache vom Verfasser selbst angefertigte „Lehrstücke“, aber weder volkstümliche Dichtung noch eine Auswahl damaligen klassischen Literaturgutes. Hier wird die dargebotene Literatur allein unter dem Gesichtswinkel der Nützlichkeit im Sinne philanthropischer, moraltheologischer Unterweisung ausgesucht, also – und das gibt wohl die Berechtigung, von einer sprachmaterialistisch-utilitaristischen Konzeption zu sprechen – wird hier das Sprachwerk in seinem Eigenwert gar nicht gesehen, sondern nur als Handwerkszeug und Material benutzt. Auch dann, wenn in ganz anderer Richtung Sprache und Sprachwerk dienende Funktion zu übernehmen haben, ist der Ansatz sprachmaterialistisch. Das ist der Fall in der Zeit der sogenannten Deutschkunde, als man unter dem Gesichtspunkt der Erziehung zum „deutschen Menschen“ das Lesegut aussuchte, um „die Seele der Nation aus dem Geist der Muttersprache (zu) heilen“¹³⁾. Der Deutschunterricht sei Gesinnungsfach, er diene der Charakterbildung des Kindes, so kann man es wieder und wieder lesen. Diese These gibt die Berechtigung, je nach Weltanschauung und politischer Farbe, nach religiösem Bekenntnis und landsmannschaftlicher Zugehörigkeit sprachliches Material zu suchen und den Kindern zu übermitteln, das den jeweiligen Zwecken dienlich sein kann¹⁴⁾.

Der sprachmaterialistische Standpunkt hat sich unseres Wissens bisher in dreifacher Weise auf die Auswahl des Lesegutes ausgewirkt: 1. Im Sinne theologisch-moralischer Erziehung wird Literatur verengt zur Lehrdichtung (denken wir nur an die Bedeutung der Fabel in früheren Lesebüchern). 2. Im Zuge einer sogenannten Gesinnungsbildung wird eine *littérature engagée* (Weltanschauungsdichtung) zusammengestellt. Und 3. werden Sachstoffe gewählt, um dem jungen Menschen seine Sachkenntnisse zu erweitern¹⁵⁾. In allen drei Fällen werden Sprache und Sprachwerk nur benutzt, um etwas ganz anderes damit zu erreichen.

Bei einem Vergleich der drei von uns herausgegriffenen didaktischen Ansätze ist hinter das Tatsächliche der jeweiligen Auswahl zurückzugehen und zu fragen, wieso solche Standpunkte zustande kamen. In allen Fällen soll der junge Mensch durch Sprache gebildet werden und nicht nur die Technik des Lesens an irgend welchen neutralen Stoffen lernen. In der romantischen Konzeption erfährt der Mensch Bildung durch die Begegnung mit dem künstlerisch hochstehenden Dichtwerk, bei der jugendautonomistischen Auffassung widerfährt Bildung in der Entfaltung und Spiegelung eigener sprachlicher Kräfte. Und in der dritten, sprachmaterialistischen Konzeption erfährt der Mensch Bildung in der Konfrontation mit der durch die Sprache vermittelten Sach- oder Moral- oder politischen Welt. Die Standortbestimmung der Konzeptionen führt nicht nur zur Erkenntnis der Herkunft noch heute erkennbarer Trends in Lesebüchern und Auswahlpraktiken, sondern auch zur Offenlegung dreier grundsätzlich verschiedener Auswahlprinzipien. Die drei verschiedenen Auswahlprinzipien sind das ästhetische, das nach dem literarischen Wert fragt; das psychologische Auswahlprinzip, nach dem die objektive Macht nicht mehr die Literatur selbst, sondern der sich entwickelnde junge Mensch ist, dem geeignete literarische Nahrung ausgesucht werden müsse; und drittens ist es jenes Prinzip der sachlichen Unterrichtung und Kenntnisvermittlung (sachlogisches Prinzip), hinter dem als objektive Mächte das Wissen und die Gesellschaft und die von ihr geforderte Moral stehen. Eines dieser drei Prinzipien bekommt in den drei gekennzeichneten Modellen fast die alleinige Leitung und führt dementsprechend zu Vorstellungen von literarischer und sprachlicher Bildung, die stark voneinander abweichen und sich im sogenannten „literarischen Lesebuch“, im Verzicht auf ein solches zugunsten kindertümlichen Schrifttums oder auch im Sachlesebuch manifestieren. Daß sich aus der Verschiedenheit der Auswahlprinzipien auch verschiedene Möglichkeiten der Methode des literarischen Unterrichts ergeben, sei nur erwähnt. Die drei Positionen, zwischen denen es übrigens auch eine ganze Reihe von Verbindungslinien zu ziehen gälte und deren Ausstrahlung auf Aufsatzerziehung, Sprachbetrachtung usw. dargestellt werden müßte¹⁶⁾, sind nicht außer Gefecht. Sie wirken auf die gegenwärtige deutschdidaktische Diskussion deutlich erkennbar ein.

Bei einer kritischen Betrachtung der drei Modelle, gilt es festzustellen, daß in der erstgenannten, der *romantischen Konzeption* nicht Literatur schlechthin, sondern *romantische Literatur* gemeint ist. Denn Grundlage ist eine Poetik des beginnenden 19. Jahrhunderts, nach der alles Große zugleich einfach ist, nach der Volk und Kind teilhaben können an der harmonischen Welt der Poesie, und

zwar oftmals reiner als eine aufgeklärte Gesellschaft. Nur so kann der Brüder Grimm brüskes Zurückweisen der Vermutung verstanden werden, es handele sich in den Kinder- und Hausmärchen um eine Sammlung nur für die Kinder: „Sind denn diese Kindermärchen für Kinder erdacht und erfunden?“ so schreibt Jacob Grimm 1813 an Achim von Arnim. „Ich glaube dies so wenig, als ich die allgemeinere Frage nicht bejahen werde, ob man überhaupt für Kinder etwas eigenes einrichten müsse. Was wir an offenbarten und traditionellen Lehren und Vorschriften besitzen, das ertragen Alte wie Junge, und was diese dann nicht begreifen, über das gleitet ihr Gemüt weg, . . .“¹⁷⁾ Eine solche romantisch-ästhetische Auffassung entwirft aus sich heraus ein eigenes didaktisches Prinzip, nach dem poetisch, um es auf eine Formel zu bringen, gleich naiv gleich kindgemäß gesetzt wird. Diese Vorstellung läßt sich von Herder, über die Brüder Grimm, über Wackernagel bis zu Heinrich Wolgast und weiter bis heute verfolgen. Wir sehen hier zweierlei: 1. das ästhetische Auswahlprinzip erwuchs hier aus einer allgemeinen geistesgeschichtlichen Konstellation, und 2. diese Konstellation ist nicht mehr die unsere: Wir haben gewandelte poetologische Vorstellungen gewonnen und haben eine Entwicklung der Weltliteratur mitvollzogen, die uns nicht mehr erlaubt, auf dieses Bild von der romantischen, harmonischen Dichtung als einziges Leitbild zu blicken. Das dürfte für die Auswahl des Bildungsgutes Folgen haben.

Wir haben innerhalb der *jugendautonomistischen Konzeption* zu bedenken, daß hier die didaktische Problematik insofern in eine Sackgasse geraten ist, als das Kind zu seinem eigenen Didaktiker erhoben wird und damit alle Überlegungen über die Auswahl nur in die Frage münden: Wird es dem Kinde gemäß sein? „Das Unternehmen glückt nicht“, so hatte schon Herbart in der Einleitung zu seiner „Allgemeinen Pädagogik“¹⁸⁾ die Antwort vorweggenommen, „denn es kann nicht! Können doch Männer nicht einmal den weiblichen Stil nachahmen, wieviel weniger den kindlichen!“ Seine Kritik trifft das, was Berthold Otto mit dem Übersetzen in „Altersmundart“ meinte. Bei einer solchen didaktischen Flucht geht nicht *ein*, sondern in letzter Konsequenz *jeder* Gedanke an einen literarischen Kanon verloren, er soll ersetzt werden durch eine Sprachspontaneität des Zöglings, die sich aber an der Widerstandslosigkeit der Umwelt schnell verflüchtigen muß. Im übrigen wagten sich diese Kindertümler in ein seinerzeit noch ganz und gar wissenschaftlich ungesichertes Feld. Die Erforschung der Kindersprache und der Jungleserkunde steckten ganz in den Anfängen¹⁹⁾. Auf die Frage, was denn eigentlich lern- und lehrbar im Rahmen des Deutschunterrichtes sei, geriet das Bildungsgut – also hier die Literatur und die Sprache – ohne Zweifel ins Hintertreffen gegenüber der Ausbildung von sprachlichen Fähigkeiten und poetischer Einfühlungskraft.

Die *sprachmaterialistische Konzeption*, kritisch betrachtet, gesteht dem gesamten Gegenstandsfeld des Faches Deutsch nur medialen Charakter zu. Literatur und Sprache werden als Bildungsinhalte verfehlt, weil sich der Blick auf die außerhalb – vermeintlich außerhalb!! – ihrer Reichweite liegenden Gegenstände richtet, die

aber nur durch Sprache erreichbar werden. Im Grunde ist Deutschunterricht, so verstanden, zur Magd des Sachunterrichts geworden.

Im Überblick über unsere drei Modelle hat sich gezeigt, daß jede der drei Konzeptionen ein „Vorwissen“, besser gesagt ein „Vorverständnis“ über den Sinn von Bildung enthält, aus dem heraus der Didaktiker jeweils fragt. In jedem Fall lautet die gestellte Grundfrage nicht, welche Literatur ist wertvoll, sondern welche Literatur kann bildungswirksam werden?

*Versuch einer Begründung des Deutschunterrichts und einer Theorie
seiner Bildungsinhalte heute*

Die Kritik an den drei Modellkonzeptionen führt zu der Frage, wie sich Deutschunterricht überhaupt für unsere Zeit begründen lasse, wenn weder die Züchtung eines homo aestheticus romantischer Observanz, noch jugendautonomistisches sprachliches Selbstfinden, noch ein sprachmaterialistischer Standpunkt konstitutive Kraft behalten. Ja, man könnte noch radikaler die Existenzberechtigung des Deutschunterrichts bezweifeln, wenn man etwa folgende mögliche oder auch tatsächlich vorhandene Argumentationen mitvollzieht: Sprache – Muttersprache – ist eine ursprüngliche Fähigkeit des Menschen. Sie wächst ohne und mit Sprachunterricht, ja, jedes Reflektieren verstellt dem Wachstum den Weg. Oder: Unterricht bedeutet Lehrgang, bedeutet systematische, rationale Arbeit. Wird aber gerade dadurch nicht das literarische Erleben zerstört? Sprache haben wir schon, Dichtung erleben wir auch ohne Unterricht, was soll also der Deutschunterricht? Genügt nicht die alte Schreib-Lese-Schule, in der die Fertigkeiten beigebracht und geübt wurden?

Dagegenzuhalten ist eine Reihe von Gründen, die für die unabdingliche Notwendigkeit des Sprach- und Literaturunterrichts sprechen und die durch ihre vielschichtige Argumentationsweise zugleich Beweis für die komplexe Verankerung des Faches Deutsch im allgemeinen Bildungsgefüge sind.

1. *Bildungsgeschichtlich-soziologische Begründung:* Der kulturelle und zivilisatorische Entwicklungsstand fordert von dem Menschen der Gegenwart die Kenntnis der Sprache und der Literatur, damit er selbstverantwortlich und als vollwertiges Glied der Gemeinschaft leben kann.

2. *Schulpädagogische Begründung:* Die Schule ist Stätte der Theorie und der Muße. Insofern hat sie die Aufgabe, den Menschen zur Besinnung zu führen. Besinnung über des Menschen Verhältnis zur Welt und zu Gott ist in und durch Sprache und Literatur vorgegeben. Im Sprach- und Literaturunterricht geht es also um ein Sich-Besinnen – also um eine Theorie – des Menschen. Dies gehört notwendig in die allgemeinbildende Schule.

3. *Die anthropologisch-pädagogische Begründung:* Sprache und Literatur sind zentrale Objektivierungen menschlichen Geistes. Der Mensch verwirklicht sich in seinem Menschsein, indem er sich mit Sprache und Literatur einläßt. Demzufolge ist „alle Bildung Sprachbildung, Bildung an, in und aus der Sprache.“²⁰⁾

4. *Die sachlogische Begründung:* Sprach- und Literaturunterricht sind nötig, um die Kompliziertheit dieser Manifestationen menschlichen Geistes zu erkennen, zu deuten, zu kritisieren und zu verbessern. Literatur und Sprache als nun einmal vorhandene Kulturgüter erheben den Anspruch, fordern eine Auseinandersetzung. Die Schule hat im Hinblick auf einen kulturellen Fortschritt für diese Auseinandersetzung zu sorgen bzw. den Menschen in sie einzuführen, ihm das Handwerkzeug dazu in die Hand zu geben. Ohne Zweifel liegen diese sachlogische Begründung und die erste, die bildungsgeschichtlich-soziologische, wie alle anderen, eng beieinander.

5. *Metaphysische Begründung:* Sprache und Literatur sind nicht nur Manifestationen des menschlichen Geistes, sondern zugleich Zeichen der Allmacht Gottes. Man kann die These „Gott fordert, gehört zu werden“ nicht nur so verstehen, daß Lesen und Schreiben erlernt werden müssen, um das Wort Gottes zu verstehen, sondern ebenso, daß des Menschen Leistung, seine dichterische und sprachliche Schöpfung überhaupt Gottes Werk ist, also gleichsam eine wie auch immer theologisch orientierte deutschdidaktische Herausforderung bedeutet.

Alle diese Begründungen setzen den Menschen zur Sprache und Literatur in ein Verhältnis. Insofern erweisen sie sich mehr oder weniger alle als genuin didaktische Überlegungen, da der Didaktiker seine Aufgabe darin zu sehen hat, ein dem Zögling und dem anvisierten Gegenstandsbereich gerechtwerdendes Zugeordnetsein zu stiften, in dem sich Bildung ereignen kann. Der Deutschdidaktiker hat demnach an den von den Grunddisziplinen Literaturwissenschaft und Sprachwissenschaft erkannten Wahrheiten und Erkenntnissen über Sprache und Literatur teilzuhaben, um den zu bildenden Menschen als Sprachwesen verantwortungsbewußt diesen Phänomenen zuzuordnen bzw. diese Phänomene ihm zuzuordnen. Er hat aber auch die Lebensbezüge im Blick zu haben, denen das Kind im sprachlichen und literarischen Raum ausgesetzt ist. Der junge Mensch von heute ist vielleicht in besonders hohem Maße in eine Muttersprachwelt eingebettet, die sich ständig verändert, in der zum Beispiel über die sogenannten Massenmedien wie Rundfunk und Fernsehen, Schallplatte und Film eine ständig ansteigende Sprachberieselung vor sich geht, in der Kommunikationsmittel wie Zeitung und Illustrierte das sprachliche Klima weitgehend bestimmen, in der ständig neue Wortprägungen dank der Veränderung unserer Umwelt auftauchen, andere genauso schnell verschwinden. Die moderne Massengesellschaft hat auch eine Massierung von Sprache und Sprachwerken zur Folge.

Die Aufgabe, den der Welt, unserer Welt, gewachsenen Menschen zu bilden, heißt hier für den Deutschdidaktiker zu fragen, *wodurch* er und *wie* er den jungen Menschen zur *sprachlichen und literarischen Mündigkeit* führt. Es ist klar, daß der Umfang und die neuerliche Veränderung der den jungen Menschen umgebenden Sprache und Literatur noch nichts über deren Bildungswert aussagt. Wir sind demnach sicherlich nicht berechtigt, aus den veränderten Verhältnissen und dem gesteigerten Konsum an Sprache und Kunstwerken sofort ein didaktisches Prinzip der Anpassung abzuleiten. Denn zu fragen ist ja, ob sich durch diese Veränderungen, durch die Verwendung von technischen Hilfsmitteln und durch die

Anpassung der Sprache an die Wirklichkeit auch die innere Struktur der Sprache, der Literatur und auch des sprachlichen und literarischen Vermögens des einzelnen verändert.

Die Frage ist: Wenn also die sprachliche Umwelt dem jungen Menschen ständig neu und im Wandel gegenübertritt, ob es dann nicht möglich ist, im Wissen um die Wandelbarkeit, dem jungen Menschen an exemplarischen Sektoren der Sprache und Literatur Fundamentales über deren Existenz erfahren zu lassen, mit Hilfe dessen er in die Lage versetzt wird, nicht nur die Gegenwart, sondern auch die Zukunft, wenn sie einmal Gegenwart wird, zu bewältigen. Hier taucht hinter der Frage nach dem sprachlichen und literarischen Bildungsgut die auf, was denn überhaupt lehrbar sei. Ohne Zweifel sind es nicht nur die als Kulturgüter objektivierte Sprache und Literatur, sondern ebenso die Weisen des Umgangs, also den Gegenständen Sprache und Literatur angemessene Verhaltensformen, die als Bildungsinhalte angesprochen werden müssen.

In den drei früher herangezogenen Modellen sind verschiedene Sektoren als für die Sprache exemplarische Phänomene herausgeschnitten worden, um an ihnen Fundamentales über die Sprache und das menschliche Verhalten zu ihr deutlich werden zu lassen; in einem Fall war es das dichterische Wort, im zweiten das freie Wort des Kindes, im dritten die nüchterne Sprache der Sache. Unsere Frage muß lauten: Gibt es solche exemplarischen Sektoren? Sind es die Wortarten und Satzbaupläne für die Sprache, und ist es die Dichtung für das gesamte Feld der Literatur, die uns von der Zeitung bis zum Fachbuch umgibt? Oder sollte bei einer neuerlichen didaktischen Feldanalyse der vermeintliche exemplarische Charakter dieser Sektoren nicht bestehen bleiben, mit anderen Worten: Genügt der Umgang mit der Dichtung im Deutschunterricht von heute für einen Menschen, der erfahrungsgemäß als Erwachsener nur gelegentlich zu ihr greifen kann, aber Sachschriften, Presse, verklausulierte Fachtexte zu bewältigen hat? Genügt das Einschleifen und Bewußtmachen des Sinnbezugs von Satzformen und Wortarten? Oder müßte nicht in einer Zeit, in der die Sprache wieder so viel an akustischen Volumen gewonnen hat, die Klanggestalt der Sprache stärker bewußt gemacht werden?

Diese Fragen sind nicht gestellt, um sie zugleich en bloc zu bejahen, sondern um die Problematik zu kennzeichnen. Wir müssen in der Tat unsere Überlegungen einerseits von den zwei Grundpositionen der literatur- und sprachwissenschaftlichen Erkenntnislage und andererseits von der Erkenntnis der sprachlichen und literarischen Umwelt des jungen Menschen abhängig machen, wenn wir eine wirklichkeitsentsprechende Deutschdidaktik mit dem Ziel, den jungen Menschen sprachlich und literarisch mündig zu machen, entwerfen wollen. Der Ausdruck der Mündigkeit paßt wohl auf keinen anderen Bildungsbereich so sehr wie auf den der Sprache.

Bei einem Blick auf die sprachliche Welt und die möglichen Verhaltensweisen des Menschen zu ihr erwächst meines Erachtens dem Deutschunterricht heute bei dem Ziel der sprachlichen Mündigkeit eine dreifache Aufgabe, die uns zugleich unseren

didaktischen Gegenstandsbereich dreifach auffächert. Dem muttersprachlichen Unterricht von heute fällt zu: Erstens die „*sprachliche Persönlichkeit*“ und zweitens einen *literaturverständigen Menschen* heranzubilden und drittens dem jungen Menschen einen *Fundus an Kenntnissen und Wissen über Sprache und Literatur* mitzugeben, ihn also zum informierten Kenner zu machen. Alle drei Teilziele – die sprachliche Persönlichkeit, der literaturverständige Mensch und der informierte Kenner – dürfen auf keiner Altersstufe und in keiner Schulart aus dem Auge verloren werden. Allerdings aber kann sich überall nur eine relative Annäherung an diese Ziele ergeben. Im übrigen sind die drei Teilziele ineinander verzahnt: Sie bilden die Grundlagen, um von ihr aus die Bildungsinhalte zu bestimmen.

Die Formulierung *sprachliche Persönlichkeit* verdanken wir Leo Weisgerber²¹⁾. Er umschreibt sie folgendermaßen: „Wir können davon ausgehen, daß wir als sprachliche Persönlichkeit den Menschen ansehen, insofern er imstande ist, in allen Lagen, die von ihm sprachliche Leistungen verlangen, angemessen zu handeln. Der Rahmen, in dem der Sprachunterricht zu sehen ist, heißt also: Ausrüstung des Menschen für alle Aufgaben, deren Lösung von bestimmten sprachlichen Vorbedingungen abhängig ist. Dies Ziel reicht weit über den Einflußbereich der Schule hinaus; aber es bleibt der unverrückbare Bezugspunkt für alles, was die Schule zu der sprachlichen Entfaltung des Menschen beitragen kann.“ Vielleicht ist es ein besonderer Glücksfall, daß führende Sprachwissenschaftler, wie Leo Weisgerber und Hans Glinz²²⁾ auch Lehrerbildner sind oder waren, so daß vom Personellen her Brückenschläge zwischen Sprachwissenschaft und Didaktik möglich sind. Zugleich aber ist in der grundlegenden Rückbesinnung auf Humboldt innerhalb der neueren Sprachwissenschaft deutlich zu erkennen, wie der anthropologische Ansatz innerhalb der Sprachwissenschaft an Boden gewinnt und wie damit der sprachdidaktische Bereich immer stärker mitbedacht werden kann. Man hat deutlicher erkannt, daß – um mit Hans Glinz zu reden – Sprache die Welt „bannt“, daß die Beherrschung der Sprache letztlich die Beherrschung des dem Menschen zugänglichen Weltausschnittes bedeutet²³⁾. Damit ist faktisch jeglicher Unterricht Sprachunterricht. Oder umgekehrt: jeder Sprachunterricht zugleich Sachunterricht.

Das Ziel „*Sprachliche Persönlichkeit*“ heißt den jungen Menschen auf die verschiedenste Weise dahin zu führen, daß er seine Muttersprache *richtig zu handhaben, zu betrachten, zu werten versteht*. Alle drei Aktionen setzen einen mehr oder weniger bewußten, nicht mehr ganz naiven Sprachvollzug voraus: Wir sollten bedenken, daß sicherlich der Aufbau der sprachlichen Persönlichkeit „*weithin unbewußt verläuft*“²⁴⁾, wir dürfen aber daraus nicht die Konsequenz ziehen, die einzige Bildungskategorie zur Entwicklung der sprachlichen Persönlichkeit sei das „*bewußtlose*“ Tun, das sogenannte „*Sprachhandeln*“. Dann würde sich nämlich das Fachkategoriale des Sprachunterrichts nicht mehr fassen lassen. Vielmehr bedarf es eines Ins-Bewußtsein-Hebens der Sprache als Sprache. Das ist Aufgabe von eh und je der Grammatik und Stilistik, die legitimer Bestand des Deutschunterrichts sind. Es ist eine im Zusammenhang mit der neueren Strukturkenntnis der Sprache und der Erkenntnis sprachlichen Verhaltens des jungen Menschen zu

lösende Aufgabe, wie Sprachbetrachtung in der Schule auszusehen haben wird. Eine Kategorienlehre der Sprachbildung gibt es noch nicht, obwohl sie genauso notwendig wäre wie eine solche der literarischen Bildung²⁵). Hier fordert die methodisch-didaktische Aufgabenstellung von den Grundwissenschaften noch viel umfangreichere Forschungen über die Sprachwelt unserer Kinder als bisher²⁶). Wenn Bildung zur sprachlichen Persönlichkeit heißt, den Menschen für ein situationsgerechtes Verhalten zu präparieren, so folgt daraus, eine möglichst der Lebenswirklichkeit angepaßte Sprachbildung zu treiben und den gewandten, sicheren Schreiber, Leser und Hörer zu entwickeln.

Bei dem zweiten genannten Ziel der Heranbildung eines *literaturverständigen Menschen* scheint uns besondere Aufmerksamkeit beim Stande der derzeitigen deutschdidaktischen Diskussion geboten. Es ist zu fragen, durch welches Lesegut wir das gesteckte Ziel einer literarischen Mündigkeit erreichen; ja, ob es denn ausschließlich Dichtung zu sein habe, ob nicht Literatur im umfassenden Sinne verstanden werden solle?

Es ist unbestritten das Verdienst der Kunsterziehungsbewegung, pädagogisch relevant gemacht zu haben, daß die ästhetischen Kategorien des Kunstwerks auch im Unterricht herausgestellt werden müssen, ja, daß sie als grundsätzliche Träger des Kunstwerks erst zu seinem Verständnis führen. Aber wenn als zweites Ziel angegeben wurde, den literaturverständigen Leser und Hörer und Zuschauer zu bilden, dann reicht dazu die von der Kunsterziehungsbewegung herausgestellte didaktische Verhaltensform des „Genießens“ auf keinen Fall aus, nachdem nicht nur die Literaturwissenschaft, sondern auch die moderne Dichtung selbst erkannt hat, daß Dichtung durchaus auch den Gesetzen des handwerklichen Machens unterliegt²⁷). Einem naiven Genießen verschließt sich moderne Dichtung, wie übrigens alle große Kunst. Den literaturverständigen Leser, Hörer und Zuschauer zu bilden, kann nur bedeuten: Ihm in der exemplarischen Begegnung mit den poetischen Formen wie Fabel, Novelle, Kurzgeschichte, Roman, wie Sinngedicht und Stimmungslyrik, wie Drama als Bühnenstück und Hörspiel Erfahrungen zu vermitteln, die ihm gestatten, die literarische heutige Wirklichkeit zu erfassen, aber ebenso ihm ein Wertbewußtsein dafür zu vermitteln, daß Unterhaltungsliteratur, Tagespresse und Sachschriften ihre eigene Bedeutung haben. Es geht aus dem Gesichtspunkt der Heranbildung eines literaturverständigen Menschen nicht um die Übermittlung eines kanonischen Literaturgutes, sondern um die Gewinnung von „Literaturverstand“. Diesen gewinnt der Mensch an typischen Formen und Inhalten, in der Konfrontation mit den Gehalten und Strukturen einer seinem Daseinsempfinden entsprechenden Dichtung. Im Anblick moderner Werke und einer modernen Poetik, in der Dichtung gesehen wird als eine eigentümliche, sprachliche Auseinandersetzung mit der Welt, indem Elemente realer und geistiger Wirklichkeit in die illusionäre Ganzheit eines Kunstwerkes hineinfließen, ist die simple These von der Literatur als Lebenshilfe zu überprüfen. Die Antwort wird lauten: Nein, im Sinne eines ausschließlichen Lehrcharakters nach der Devise „Was lernen wir daraus?“, ja, aber im Sinne einer Spiegelung menschlicher Möglichkeiten, menschlichen Scheiterns, menschlicher Begegnungen mit Gott und der Welt.

Von hier aus wäre zu fragen, ob wir die Berechtigung haben und gegebenenfalls woher wir die Begründung nehmen, den jungen Menschen in eine „heile Welt“ zu versetzen, ihm etwa moderne Literatur bis ins 8. Schuljahr vorzuenthalten. Ist es eigentlich in Ordnung, wenn innerhalb religiöser Unterweisung der von der Sünde gefährdete Mensch didaktische Voraussetzung von Anfang an ist, wir uns aber im literarischen Unterricht scheuen, etwa Kafkas Fabel von der Maus lesen zu lassen?

„Ach“, sagte die Maus, „die Welt wird enger mit jedem Tag. Zuerst war sie so breit, daß ich Angst hatte, ich lief weiter und war glücklich, daß ich endlich rechts und links in der Ferne Mauern sah, aber diese langen Mauern eilen so schnell aufeinander zu, daß ich schon im letzten Zimmer bin, und dort im Winkel steht die Falle, in die ich laufe.“ — „Du mußt nur die Laufrichtung ändern“, sagte die Katze und fraß sie.²⁸⁾

Seien wir doch bei unseren literaturdidaktischen Überlegungen des Wortes eingedenk, das Thomas Mann in seinem großen Essay „Versuch über Tschechow“ als Selbstbekenntnis aussprach:

Der Schriftsteller arbeitet in dem Bewußtsein, „daß man auf die letzten Fragen ja doch keine Antwort wisse, mit dem Gewissensbiß, daß man den Leser hinters Licht führe . . .“ „Es ist nicht anders: Man ergötzt mit Geschichten eine verlorene Welt, ohne ihr je die Spur einer rettenden Wahrheit in die Hand zu geben. Man hat auf die Frage . . . ‚Was soll ich tun?‘ nur die Antwort: ‚Auf Ehre und Gewissen, ich weiß es nicht.‘ Und man arbeitet dennoch, erzählt Geschichten, formt die Wahrheit und ergötzt damit eine bedürftige Welt in der dunklen Hoffnung, fast in der Zuversicht, daß Wahrheit und heitere Form wohl seelisch befreiend wirken und die Welt auf ein besseres, schöneres, dem Geiste gerechteres Leben vorbereiten können.“²⁹⁾

Haben wir nicht die Aufgabe, den jungen Menschen an irgend einer Stelle, ja, wie mir scheint, von Anfang an auf diese Brüchigkeit aufmerksam und damit „katastrophengewärtig“ zu machen? Das würde uns bei allen Überlegungen über den Deutschunterricht ein für allemal vor der Hybris bewahren, daß die Literatur in der Lage sei, ein Refugium des Genießens zu sein, in dem sich wohl sein läßt, während draußen der Sturm des Lebens pfeift. Den literaturverständigen Menschen heranbilden heißt also auch, ihn die Literatur in ihren Grenzen — als Spiel und Existenzerhellung — erfahren zu lassen.

Als drittes Teilziel wurde die Ausbildung des *informierten Kenners der Sprache und Literatur* genannt. Hiermit weichen wir wohl am meisten von den Tendenzen der seitherigen, vielfach noch immer in den Ideen der Kunsterziehungsbewegung steckengebliebenen Deutschdidaktik der Volksschule, zum Teil aber auch der höheren Schule ab. Was mit dem „informierten Kenner“ gemeint ist, steht im Gegensatz zu der Auffassung derjenigen, die den Deutschunterricht ganz als

musisches Fach auffassen, in dem noch immer Dichtung als schöner Strauß kredenzt wird (man achte nur auf die Titel der meisten Lesebücher!) und allenfalls Sprache spielerisch eingeschliffen wird. Der junge Mensch sollte eine Reihe von Sachkenntnissen vermittelt bekommen, die ihm zur Einschätzung und Teilnahme am literarischen Leben verhelfen. Es ist weniger an die technischen Fertigkeiten gedacht, etwa mit einem Duden umzugehen, oder an die Kenntnis, wie ein Buch entsteht oder verkauft wird, vielmehr an die der Erhellung des Phänomens Dichtung dienenden, die Vieldimensionalität der Literatur und das künstlerische Schaffens aufschließenden Kenntnisse und Erfahrungen, wie sie etwa aus den Antworten auf die Fragen: Wie entsteht ein Gedicht? Wie arbeitet ein Schriftsteller? hervorgehen können. Unter welchen politischen oder sozialen Umständen – um ganz konkret zu werden – hat Schiller seine „Räuber“ verfaßt? Ist es eigentlich richtig, daß wir dem Volksschüler die Dichtung ohne Literaturgeschichte, dem höheren Schüler dagegen mit Literaturgeschichte vorsetzen? Ist es nicht im Sinne einer gerechten Erziehung zur literarischen Mündigkeit richtig, daß auch dem Volksschüler die Geschichtlichkeit von Sprache und Literatur erschlossen wird? Es ist trotz aller werkimmanenten Interpretationskunst im Interesse der Wahrheit nicht unwichtig zu wissen, daß Goethes Gedicht „Gefunden“ keine naive Naturlyrik ist, sondern ein Gedicht zur Silbernen Hochzeit. Das Blümlein ist Christiane Vulpius. Wer weiß das? Wieviel naive Fehlinterpretationen finden in der Volksschule unter Anleitung des Lehrers statt? Die zur rechten Erfassung eines Werkes nötigen Gesichtspunkte wachsen einem nur zu, wenn ein gehöriger Teil faktischen Wissens über Formen, vergleichbare Motive, mögliche Deutungen, historische Daten, Lebensumstände vorhanden ist. Unsere Lesebücher werden diesem Ziel nicht gerecht. Sie sind Anthologien, aber keine auch nicht teilweise auf die Vermittlung von Kenntnissen über Literatur ausgerichteten Bücher. Was uns fehlt, ist der Typ eines literarischen Realienbuches, eines kommentierten Lesebuches, ist ein literarisches Arbeitsbuch, neben das die Einzelschriften treten sollten. Zu Recht besteht die Kritik am deutschen Literaturunterricht, der dem jungen Menschen zu wenig Grundkenntnisse über die Dichtergestalten, die großen literarischen Figuren und die kulturhistorischen Zusammenhänge mitgibt³⁰). Insofern, gewissermaßen aus Kenntnisinteresse, rückt die literarische Vergangenheit in ihren klassischen Erscheinungen wieder ins didaktische Blickfeld, d. h. aber nicht unter der Frage des konkreten Engagements, des Bekenntnisses und ideologischen Identifizierens, sondern objektiver unter dem Gesichtspunkt der Kategorienbildung, allerdings im Bewußtsein, daß unsere heutige Literatur eine Vergangenheit hat. Das gleiche gilt für die Sprache.

Wie eine solche Kenntnisvermittlung altersstufengerecht vor sich gehen soll und was an Faktischem auszusuchen ist, kann hier nicht entwickelt werden. Sicher ist nur dies, daß dieses Ziel eines möglichst gediegenen Wissens um Dichtung und Sprache um der wahrheitsgemäßen Aufschlüsselung unserer Wirklichkeit willen nicht einer bestimmten Schulart vorenthalten und einer anderen zugesprochen werden darf.

Die Auseinandersetzung mit den seitherigen deutschdidaktischen Konstruktionen und die Beantwortung der Fragen nach den notwendigen didaktischen Überlegungen und Korrekturen an vergangenen und überholten Vorstellungen haben uns viel von Sprache und Literatur, wenig von dem jungen Menschen in der konkreten Schülersituation sprechen lassen. Aber bei solch grundsätzlichen Erörterungen, bei denen es um das Ziel und den Inhalt einer sprachlichen und literarischen Bildung überhaupt geht, kann es nicht anders sein. Deutschunterricht heute kann nicht meinen: Deutsche, nationale Gesinnung spenden, kann nicht meinen, einen poetisch-sentimentalen seelischen Binnenraum durch Poesie eröffnen, kann nicht meinen, Ausbildungsstätte künstlerischer Dilettanten zu sein, kann nicht meinen, Sittenlehre oder Religionersatz oder Philosophie-Propädeutikum zu sein, kann aber auch nicht meinen, einen reinen Schreib-, Lese- und Hörtechniker heranzubilden, sondern Deutschunterricht heute kann nur verstanden werden als spezielles schulpädagogisches Verfahren, mit dessen Hilfe und auf Grund gewissenhafter didaktischer Prüfungen der heranwachsende Mitmensch in die Lage versetzt wird, zwei miteinander eng verbundene Grundbereiche unseres Wesens, nämlich die Sprache und die Literatur, „verantwortungsvoll“ in des Wortes ureigenster Bedeutung zu erfassen und zu behandeln. Die Wahrheit zu ergründen gilt auch für den Deutschunterricht, das aber heißt, dem jungen Menschen die Lesegüter und Sprachformen in die Hand geben, die ihm helfen können, unsere Wahrheit zu formulieren, das heißt aber auch, ihm diejenigen Kategorien zuspiesen, mit deren Hilfe er sich jeweils zur Wahrheit weiterhelfen kann. Ob sich Bildung dann auch ereignet, ob er dann vom Sprachwerk ergriffen wird, das liegt jenseits unserer Macht.

Anmerkungen

1 Josef Derbolav, Versuch einer wissenschaftstheoretischen Grundlegung der Didaktik, 2. Beiheft der „Zeitschrift für Pädagogik“: „Didaktik in der Lehrerbildung“, Bericht über den 4. Deutschen Pädagogischen Hochschultag vom 7. bis 10. Oktober 1959 in Tübingen. Düsseldorf-Weinheim/Bergstraße 1960, S. 17 ff.

2 Hans Schorer, Sprachpädagogik und Literaturpädagogik in der Lehrerbildung, Zeitschrift für Pädagogik, 3/1962, S. 288 ff.

3 An neueren Arbeiten zur Geschichte und Didaktik des Deutschunterrichts seien hier die folgenden beiden Aufsätze aus dem Bereich der höheren Schule besonders erwähnt: Karl Müller, Bildungsziel und Bildungsauftrag des Deutschunterrichts der Höheren Schule; Heinz-Dieter Schmid, Die Geschichte des Deutschunterrichts im Spiegel der methodischen Werke. Beide Aufsätze sind erschienen in der Zeitschrift „Der Deutschunterricht“, Jg. 12/1960/Heft 1.

4 K. E. Philipp Wackernagel, Der Unterricht in der Muttersprache, 4. Tl. Stuttgart 1843. Hier zitiert aus J. Prestel, Lesen, Heft 5 der „Quellen zur Unterrichtslehre“, Weinheim/Bergstraße, o. Jg. S. 39 ff.

5 K. E. Philipp Wackernagel, ebenda.

6 Vergleiche hierzu den in Anmerkung 3) zitierten Aufsatz von Heinz-Dieter Schmid.

7 Karl Vaupel, Das Buch des Kindes, Jugendschriftenwerke 1930, Heft 6, zitiert aus J. Prestel, Lesen, Heft 4 der „Quellen zur Unterrichtslehre“, Weinheim/Bergstraße, o. J. S. 109/10.

8 Karl Vaupel, ebenda.

9 Karl Vaupel hat die Kinderaufsätze, die in seiner Dorfschule in Nierenhof (Ruhr) entstanden sind, bei O. Maier in Ravensburg unter den Titeln „Die Kinder sagen es“ und „Die Kinder und ihre Tiere“ veröffentlicht. Auch in Lesebüchern fanden Kindertexte Aufnahme (z. B. bei L. Weismantel).

10 Zum Beispiel finden sich diese Vorstellungen in dem Buch von Josef Antz, Führung der Jugend zum Schrifttum, Ratingen (Henn), 1955².

11 Hier wären vor allem die Versuche Berthold Ottos und Leo Weismantels zu nennen, aber auch etwa P. Hazards Buch, *Kinder, Bücher und große Leute* (Hamburg 1952), in dem die These vertreten wird, die Kinder eroberten sich selbständig die für sie geeignete Weltliteratur.

12 Als Teil der Literatur unterliegt die für Kinder geeignete Dichtung den gleichen Wertungskategorien wie die sog. „Erwachsenenliteratur“. Allerdings kann man diesen jugendgemäßen Teil der Literatur schwerlich ohne Einbeziehung des jugendlichen Lesers betrachten. Hier bedarf es der Forschung auf dem Gebiet der Leserkunde.

13 Rudolf Hildebrand, *Vom deutschen Sprachunterricht in der Schule und von deutscher Erziehung und Bildung überhaupt*, 1867 (1954²³). Hier zitiert nach Heinz-Dieter Schmid, a. a. O., S. 25.

14 Wenn etwa die Gaudig-Schülerin Lotte Müller in ihrer Deutschmethodik (*Der Deutschunterricht*, Bad Heilbrunn 1952⁴) davon spricht, sie vertrete keine Methode, sie erziehe die Schüler nur dazu, geistiger Arbeit zu folgen, der Deutschunterricht sei Lebensfach, dann ist der didaktische Ansatz ähnlich, Sprache ist hier ein Werkzeug, mit dessen Hilfe Bildungsgüter erschlossen werden können. Man erkennt aber nicht, daß die Sprache selbst nicht nur Medium, sondern auch Gegenstand ist.

15 In dem Rein'schen „Encyclopädischen Handbuch der Pädagogik“ (2. Aufl., 6. Bd., Langensalza 1907, S. 67/68) heißt es unter dem Stichwort „Muttersprache“: „Die Grundlage wird ja immer zuletzt der Sachstoff bilden.“ – Erinnert sei an die sog. „didaktische Prosa“, die Sachlesestücke, die große Teile früherer und z. T. auch heutiger Lesebücher füllen.

16 Z. B. weist der Aufsatzunterricht deutlich erkennbare Parallelen auf: ästhetisches Prinzip – literarischer Aufsatz; psychologisches Prinzip – kindgemäßer, freier Aufsatz; sachlogisches Prinzip – Sachaufsatz (Zweckformen). Auch der Sprachunterricht im engeren Sinne steht jeweils in Konnex mit den Entwicklungen des Literaturunterrichts: romantisches Prinzip – historische Grammatik, Sprache als *energeia*; psychologisch – jugendautonomistisches Prinzip – sprachschöpferischer Umgang mit den Sprachformen unter weitgehendem Verzicht auf grammatisches Wissen; sachlogisches Prinzip – Grammatikunterricht als technische Sprachhilfe.

17 Jacob Grimm an Achim von Arnim, Brief vom 28. Januar 1813, zitiert aus J. Prestel, *Lesen a. a. O.*

18 F. Herbart, *Allgemeine Pädagogik*, Einleitung, Abs. 19.

19 Beide Forschungsbereiche wurden im übrigen fast ausschließlich von der Psychologie in Angriff genommen. Die Sprachwissenschaft und Literatursoziologie dagegen beginnt erst in neuester Zeit, Interesse an Jugendliteratur und Kindersprache zu zeigen.

20 Walter Rest, *Didactica magna oder didactica parva*, 2. Beiheft der „Zeitschrift für Pädagogik“ „Didaktik in der Lehrerbildung“ a. a. O., S. 145.

21 Leo Weisgerber, *Das Ziel und die Aufgaben des muttersprachlichen Unterrichts*, in: *Handbuch des Deutschunterrichts*, hg. von A. Beinlich, Bd. I, S. 23 ff. Emsdetten (Lechte), 1961².

22 Vgl. hier besonders Hans Glinz, *Der Sprachunterricht im engeren Sinne oder Sprachlehre und Sprachkunde*, in: *Handbuch des Deutschunterrichts*, hg. von A. Beinlich, Bd. I, S. 215 ff. Emsdetten (Lechte), 1961².

23 Hans Glinz, *Sprache und Welt*, Festvortrag anlässlich der Verleihung des Duden-Preises der Stadt Mannheim im Juni 1962 (erscheint im Druck).

24 Leo Weisgerber, *Das Ziel und die Aufgaben des muttersprachlichen Unterrichts*, a. a. O., S. 29.

25 Erste Versuche sind unseres Erachtens bei Erika Essen (*Methodik des Deutschunterrichts*, Heidelberg 1956) und bei Robert Ullshöfer (*Methodik des Deutschunterrichts*, Tl. 2, Stuttgart 1960⁴), hier besonders in der Entfaltung des „symbolischen Sinnes“, zu finden.

26 Es sei verwiesen auf den Aufsatz von Pregel, *Probleme zur Erforschung des kindlichen Stils*. In diesem Heft Seite 87.

27 Erinnert sei an Wolfgang Kayser's Feststellung: „Wer sich als Dichter oder Forscher mit technischen Fragen der Dichtung beschäftigt, braucht es nicht im verborgenen zu tun und hat nicht nötig, sich deswegen zu entschuldigen. Er hat vielmehr allen Grund, die Notwendigkeit solcher Studien zu betonen, und kann mit gutem Recht behaupten, daß die Zügellosigkeit der Literatur, die übrigens in allen Ländern zu beobachten ist, zu einem guten Teil von der Mißachtung des Technischen, des Handwerklichen und damit der Tradition herrührt.“ (*Das sprachliche Kunstwerk*, Bern-München, 1961²), S. 191.)

28 Franz Kafka, *Beschreibung eines Kampfes*. Novellen, Skizzen, Aphorismen. Hrsg. von Max Brod, New York 1946, S. 119.

29 Thomas Mann, *Versuch über Tschechow*, Sinn und Form, 6. Jgg. 1954, S. 804 ff.

30 Robert Minder, *Literarische Kritik und Forschung*, Vortrag, gehalten auf dem Germanisten-Kongreß in Mannheim, Juni 1962.

GISELA SCHRADE

Ein Beitrag zur Grundlegung der Sprachkunde in der Volksschule

Noch 1950 betitelte Leo Weisgerber einen Artikel „Grammatik im Kreuzfeuer“. ¹⁾ Zehn Jahre später aber kann er in einem Rückblick sagen: „Die Wende im grammatischen Wollen erscheint als vollzogen... die Gewichte haben sich verlagert.“ ²⁾ Dies zeigt, wie fundamental sich die allgemeine Neubesinnung auf Wesen, Wert und Leistung der Muttersprache gerade auf dem Gebiet der bewußten Sprachpflege auswirkte. Von den neuen Erkenntnissen aus mußte auch sie sich erneut auf ihren Auftrag innerhalb des muttersprachlichen Unterrichtes besinnen.

Die folgenden Ausführungen wollen auf einige Grundprobleme, die sich dabei ergeben, hinweisen. Dabei fragen wir zunächst nach den Bildungsgehalten und den Bildungsinhalten der Sprachkunde. Wir rücken dann im zweiten Teil die Sprachwelt des Kindes ins Blickfeld, und greifen abschließend noch einige Fragen zur Methodik auf.

Bildungsgehalte der Sprachkunde

Kennzeichnend für die neue Sichtweise auf die Sprache ist das Zurücktreten des Interesses an der Lautlehre und an grammatischen Regeln und Gesetzen, wie sie vom Sprachbau abgelesen sind – und die Zuwendung zur Sprache, als der Sprache des Menschen. Die zu verstehen ist als überkommenes geistiges Erbe der Sprachgemeinschaft und als geistige Möglichkeit des Einzelnen. Diese Wende wird für das Pädagogische belangvoll, weil mit der Bezogenheit der Sprache auf den Menschen zugleich auch ihre Leistung für ihn und ihre Wirkung auf ihn ins Blickfeld rückt, – und daraus werden für uns ihre Bildungsgehalte aufweisbar.

Deutlich wird dies, wenn wir uns Wilhelm von Humboldts bedeutungsvolle Einsicht vergegenwärtigen, daß jede Muttersprache eine ganz bestimmte Weltansicht aufweise, weil mit ihren Sprachzeichen nicht nur auf die objektive Außenwelt verwiesen werde, sondern zugleich die erlebende Innerlichkeit der Sprechenden in diese Zeichen eingegangen sei. So trage Sprache als Erbe die Lebenserfahrungen vieler Generationen weiter, sie enthalte bereits gedeutetes Sein.

Die moderne Sprachwissenschaft hat uns in diesem Sinne die Weltansicht unserer Muttersprache erschlossen. Sie macht deshalb nicht mehr allein auf Formales, sondern auf Wortinhalte und Satzbaupläne aufmerksam. Nur beispielhaft sei dies angedeutet:

Typisch für unsere hochdifferenzierten Sprachen scheint zu sein, daß ihre Hauptwörter nicht Eigennamen, sondern Namensbegriffe sind. Sie verweisen zunächst auf etwas Bestimmtes im Fluß des Erlebens, machen es greifbar und unserem Bewußtsein gegenwärtig. (Man spricht von der artikulierenden Funktion der Sprache.) — Aber darüber hinaus vollziehen Namen zugleich eine Einordnung des Gegenstandes in gedachte, geistige Ordnungen, von denen aus unsere Lebenswelt erst überschaubar wird. (Die Reihe: Pflanze — Baum — Birke deutet z. B. verschiedene Ordnungsmöglichkeiten der Sprache an.)

Aber mit dieser Klassifizierung erschöpft sich die Leistung des Wortes nicht, denn es enthält nicht allein Begriffliches, sondern auch gefühls- und erlebnismäßige Erfahrungen der Sprachgemeinschaft. Leo Weisgerber macht dies etwa am Wort „Unkraut“ oder am Wortfeld „sterben“ eindringlich sichtbar.³⁾ — So zeigt sich Sprache als Erbe als ein ordnender und deutender Zugriff auf die Lebenswelt.

Schauen wir von hier auf den einzelnen Menschen, so wird uns verständlich, warum er in die Muttersprache hineinwachsen muß, wie wir dies nicht nur vom Kind, sondern auch von uns Erwachsenen her kennen. Dabei wird für uns wichtig, daß es die Sprache in die Freiheit des Einzelnen legt, ihre überindividuellen Gehalte sprechend und verstehend verschieden tief und eindringlich zu erfahren. Von der Art dieses Erfassens hängt aber auch ihre bildende Wirkung ab.

Was bedeutet dies für unsere Sprachkundearbeit? Sie muß, will sie nicht an den Bildungsgehalten der Sprache vorbeigehen, jene sprachlichen Inhalte und mit ihnen die Sichtweise der Muttersprache erschließen. Anders gesagt: sie muß über die Sprachmittel das Verhältnis von Mensch und Welt in den Blick bringen. Dies kann sie aber nur, wenn sie nicht bei äußeren Sprachformen, sondern bei dem geistigen Akt ansetzt, in dem jeder Mensch mit der Sprache den Zugriff auf die Welt vollzieht. Konkret heißt dies für die Sprachkunde ein Doppeltes:

Einmal muß sie das Kind sprachschaffend erfahren lassen, was es für den Menschen bedeutet, daß er Erlebtes und Gedachtes ins Wort heben kann,

und zum andern muß sie dazu anleiten, das in der Sprache Bedeutete mit wachsender Lebens- und Spracherfahrung immer besser nachzuvollziehen und auszuschöpfen.

Aus diesen Einsichten ergibt sich das Bildungsziel: Es kann nicht in erster Linie in formallogischer Denkschulung oder in grammatischem Wissen liegen, wie man glaubte, sondern im verantworteten Gebrauch der Sprache. Dies meint nicht allein Sprachgewandtheit, sondern — mit den Worten Leo Weisgerbers — Erziehung zur Sprache und zum rechten Sprachgefährten,⁴⁾ der die Möglichkeit hat, sich über die Sprache Welt zu erschließen und zum geistigen Austausch mit den Mitmenschen zu kommen.

Von diesem Ansatz aus, so glauben wir, ermöglicht Sprache Menschenbildung — Von hierher aber wird zugleich deutlich, daß die Sprache diese Bildung auch aus sich fordert. Denn ihre überindividuellen Gehalte sollen erhalten, gepflegt, ja feiner differenziert weitergegeben werde.

Bildungsinhalte der Sprachkunde

Gehen wir nun von unserem ersten Teilergebnis weiter zu der Frage nach den Bildungsinhalten. Es kann nicht meine Aufgabe sein, den ganzen Kanon aufzuweisen, vielmehr möchte ich nach leitenden Maßstäben für die Auswahl fragen.

Aber schon können wir nicht mehr voraussetzungslos vorgehen, denn wir wissen, daß nur das Bildungsinhalt werden kann, was unser Bildungsziel intendiert. Und dies heißt:

Nur was direkt im Dienste des Sprechanliegens und des Sprachverstehens steht, also was die Sprachkraft fördert und stärkt... oder: was besonders zwingend die Wirkweise und Leistung der Sprache erfahrbar macht und darüber zu bewußt verantwortetem Sprachgebrauch führt.

Was kann also aus dieser doppelten Sicht Bildungsinhalt werden? Bildungsinhalt ist zuerst, das mag merkwürdig anmuten, ist aber heute unbestritten, die *ganze* Sprachwirklichkeit des Kindes, die es vom außerschulischen Umgang in die Schule mitbringt. Dies liegt weit ab von jeder Forderung nach Vollständigkeit. Es ist nicht daran gedacht, alle Sprachmöglichkeiten des Kindes nun nacheinander zu betrachten. Die pädagogische Rechtfertigung für das Ansinnen, von der kindlichen Sprachwelt auszugehen, liegt vielmehr in einem anderen Zusammenhang:

Der kindliche Sprachkreis ist Grundbestand und Wachstumszentrum der späteren Erwachsenensprache. Er ist zentriert in der individuellen Erlebenswelt. Von diesem kleinen Sprachausschnitt aus wachsen dem Menschen weitere Erfahrungen zu und in ihm erfährt er den sprachlichen Wirkungszusammenhang. Daher müssen wir bei unseren sprachpflegerischen Ansätzen in der Volksschule dieses Umfeld im Auge haben und uns fragen, wie wir fördernd und bildend eingreifen können.

Hier muß einiges durchdacht werden: Gerade bei Volksschülern müssen wir oft mit einer wenig gepflegten Sprachumgebung rechnen. Unsere erste Aufgabe ist es daher, berichtigend und verfeinernd einzugreifen, wo Falsches, offensichtliche Lässigkeiten oder Grobheiten der Umgangssprache vorliegen. Schon dies ist Arbeit am „sprachlichen Weltbild“, geben doch die Nuancen der Ausdrücke zugleich eine verschieden wertende Einstellung zur Lebenswelt wieder.

Von der Eigensprache des Kindes aus wird die Sprachkunde aber auch beachten müssen, wo die natürlichen Ansatzpunkte für das Sprachwachsen liegen. Da besonders bei jüngeren Kindern die Sprachmöglichkeiten nicht zureichen, das Erlebte zu fassen, ist das Sprachbedürfnis hier sehr groß. Es wird daher wichtig, fächerübergreifend die Spracherfahrungen den Sacherfahrungen anzugleichen. Spracharbeit wird hier prinzipielle Forderung. Man muß aber wohl beachten, daß sie unter diesem Aspekt dienende Funktion bekommt. Sie ermöglicht Sacherfahrung und deren geistige Durchdringung.

Allein von dieser Arbeit aus können wir jedoch unser Bildungsziel nicht erreichen. Wo es uns um bewußte Sprachhaltung geht, bedarf es der Sprachsicherheit

und der Einsicht in den Bau der Sprache. Unsere Besinnung auf die Bildungsinhalte muß daher eine neue Richtung nehmen. Wir müssen fragen, welche Teile des Wortschatzes und welche Mittel der Redefügungen aus dem Sprachganzen herausgehoben werden sollen, zu einprägender Übung und zu verweilender Betrachtung. Wiederum geht es nicht um Systematik und Vollständigkeit. Auch ist neben der Auswahl gleich gewichtig, wie die Redemittel in den Blick gebracht werden. Doch gilt, was zum Grundbestand gerechnet wird, muß die muttersprachlichen Sagenweisen festigen und differenzieren, oder muß Entdeckungen über die Eigenart der Muttersprache ermöglichen. Von dieser Seite her sollen auch dem Volksschüler Einblicke in die innersprachlichen Normen und Gesetze gelingen, an denen er seine Aussageweise prüfen kann und sich über sein eigenes Denken klar werden.

Wenn ich recht sehe, sind die sprachwissenschaftlichen Ergebnisse von pädagogischer Seite noch nicht durchweg so durchdacht, daß sich verbindlich sagen läßt, welche Einzelformen als unerläßlicher Bestand an Bildungsinhalten zu gelten hat. So ist z. B. heute noch umstritten, welche Wortarten besonders hervorgehoben werden sollen, weil dies natürlich von der Rangordnung abhängt, die man ihnen im Ganzen zugesteht.

Aber vielleicht sind diese Einzelheiten weniger wichtig, weil man dabei ja auch immer regionale Besonderheiten beachten muß, gefährdete Formen etc. Wichtig aber scheint mir zu sein, daß wir von der Sprachforschung auch neue Aspekte bekommen, unter denen wir die Sprachmittel als Bildungsinhalte betrachten können. Vom Wortschatz aus möchte ich beispielhaft andeuten, wie ich das meine:⁵⁾

Einmal wird das Wort in seiner Aussagekraft als Wortart wichtig. Dazu gehört seine Reichweite im Sachzusammenhang, aber auch seine Stellung im Wortfeld.

Ganz andere Aussagemöglichkeiten kommen in Sicht, wenn wir das Wort von seiner Funktion im Satz aus betrachten. Dabei wird ausschlaggebend, mit welchen anderen Wörtern es in Beziehung tritt.

Bildungsinhalt kann das Wort schließlich auch noch werden von der Wortbildungslehre aus. Hier läßt sich schon an einfachen Zusammensetzungen zeigen, wie sich die Sprache fortschreitend differenziert und dabei die entsprechenden Sach- oder Sinnbezirke immer genauer erschließt. Hierzu gehören natürlich auch die Ableitungen, insbesondere Wortfamilien.

Bei der Auswahl der Bildungsinhalte denkt man unwillkürlich an gute Umgangssprache. Mehr denn je müssen wir aber heute die Vielfältigkeit der Lebensbezirke mit ihrer je eigenen Sagenweise bedenken. Vieles ragt in die Sprachwelt des Kindes oder später des Erwachsenen hinein, was die Schule bislang unerwähnt ließ: Werbung und Reklame, Presse, Rundfunk und Fernsehen, Geschäftsleben und Technik... um nur einige Beispiele zu geben. Der Sprachunterricht sollte doch wenigstens zeigen, welches für die verschiedenen Gebiete die angemessene Ausdrucksweise ist. Unsere neuesten Sprachbücher haben sich bereits darauf eingestellt.⁶⁾

Damit ist der Fragenkreis um die Bildungsinhalte sicher nicht erschöpfend behandelt. Manches bedarf noch der Klärung:

So etwa die Frage, ob man an den alten grammatischen Termini festhalten soll oder solche einführen, die der neuen Sichtweise angepaßt sind. Um der Schüler willen scheint mir hier vor allem Einheitlichkeit und Verbindlichkeit geboten. Es bleibt dann immer noch die Möglichkeit, vorübergehend Hilfsbegriffe einzuführen.

Ungeklärt ist auch das Verhältnis von Sprachlehre und Sprachkunde. Nicht überall versteht man darunter dasselbe. Ich weiß, daß auch die Bezeichnung „Sprachkunde“ — als Zusammenfassung — in meinem Thema recht anfechtbar ist.

Doch dies alles läßt sich klären. Mir scheint im Augenblick eine andere Sorge größer zu sein. Gerade wenn wir auf Systematik und äußere Abgeschlossenheit verzichten, muß die gesamte Spracharbeit aller Einzelfächer um so mehr in sich bündig sein. Dies erreicht man aber nur über das richtige Verhältnis zur Sprache. Von daher haben ganz bestimmt viele ältere Kollegen schon immer sprachrichtig im heutigen Sinne unterrichtet. Für die jungen Lehrer aber ist es nicht leicht, sich allein mit den neu aufgeworfenen Problemen auseinanderzusetzen. Selbst für unsere Studierenden scheint mir bei der geringen Stundenzahl höchstens eine erste Anleitung möglich zu werden.

Die Sprachwelt des Kindes

Unsere bisherigen Überlegungen gingen vom Fachwissenschaftlichen aus und bestimmten das Bildungsanliegen nur im Hinblick auf das zu erreichende Ziel: den sprachverantwortlichen Erwachsenen. Im Mittelpunkt des Bildungsgeschehens steht aber das Kind, das noch am Anfang der Sprache steht. Von seiner Perspektive her müssen wir jetzt fragen: In welchem Verhältnis steht die Kindersprache zur Erwachsenensprache? Oder: Besteht zwischen der entwicklungsbedingten Sprachstufe unserer Volksschulkinder und der Sprache als Gegenstand der Wissenschaft ein wesensmäßiger oder nur ein gradmäßiger Unterschied?

Früher galt allgemein die Ansicht, Kindersprache sei eine unfertige Erwachsenensprache. Im Unterricht ging es darum, dem Kind zu möglichst rascher Übernahme des Sprachmaterials zu verhelfen.

Seit man stärker auf das Sprachinhaltliche und die Leistung der Sprache eingestellt ist, weiß man auch, daß die Dinge so einfach nicht liegen. Mir scheint, man müsse hier zwei Seiten beachten: Einerseits wissen wir heute, daß schon das vorschulpflichtige, ja sogar das kleine Kind Sprache nicht einfach äußerlich übernimmt, sondern so gebraucht, daß es mit ihr seine kindliche Lebenserfahrung darstellt und ins Wort hebt. Insofern darf man wohl mit Theodor Rutt sagen,⁷⁾ schon die Altersmundart des Kindes umfasse das volle, wirkende Wesen der Sprache. Schon hier schlägt die Sprache Brücke zwischen dem Kind und seiner Welt. Wir wissen aber auch andererseits, wie frei und eigenwillig das Kind mit der Sprache umgeht. Es kann ihre Auffassungsweisen und Denkformen zunächst

noch nicht voll ergreifen. Es muß erst stufenweise in die Muttersprache hineinwachsen. Schon Berthold Otto und nach ihm Walther Seidemann⁸⁾ verwiesen nicht nur auf die besonderen Aussageweisen der Altersmundart, sondern auch darauf, daß sich das Verhältnis des Kindes zur Sprache im Laufe der Entwicklung immer wieder ändert, bis es schließlich Sprache in ihrem vollen Sinne gebrauchen kann.

Von beiden Seiten aus kann man dem Wesen der Kindersprache verstehend näher kommen. — Auf das kindliche Verhältnis zur Sprache schauend, versuchen verschiedene Arbeiten die Sprachstufen mit ihren entwicklungsbedingten Eigenheiten und Gestaltungsgesetzen gegeneinander abzuheben.⁹⁾ Solche Stillforschungen können auch für die Sprachkunde förderlich werden. Für die Spracharbeit im engeren Sinne ist es aber gerade in diesem Rahmen auch wichtig zu erfahren, wie das Kind in den Gebrauch der einzelnen Sprachformen hineinwächst. Etwa wie sich die Zeitadverbien ausgliedern (noch Schulanfänger sind hier ja unsicher) oder wann bei Präpositionen und Konjunktionen Bedeutungsnuancierungen unterschieden werden. Nehmen wir als Beispiel für die Eigenart der Kindersprache wieder etwas aus dem Wortschatz, diesmal die Begriffsentwicklung.¹⁰⁾

Am auffallendsten ist dabei, daß Kinder Namen und Begriffe zunächst nicht im Sinne und in der Reichweite der Erwachsenensprache nehmen. Schon die ersten kindlichen Ausdrücke, die mehrdeutig auf alles mögliche angewendet werden, sei es „deita“ oder „ada“, sind nicht im Sachlichen, sondern im Erlebnismäßigen zentriert. Aber auch wo das Kind Wörter aus der Erwachsenensprache gebraucht, kann dahinter eine ganz eigene Verstehens- und Denkweise stehen. Dies wird für uns wichtig, weil uns die Erfahrung zeigt, wie wahr es ist, wenn Heinz Werner sagt: „die Entwicklung“ sei „keineswegs mit dem frühen Alter abgeschlossen, sondern wiederhole sich auf höheren Altersstufen unter neuartigen Sprachumständen.“¹¹⁾ In einer Übung des letzten Semesters fiel uns z. B. auf, wie unglaublich stark die Sprachanpassung in der Pubertätszeit ist. Hier wird vieles klischeehaft übernommen, und dann in ganz privater Weise gedeutet.

Die Ausgliederung der Sprachmittel steht in Beziehung zur inneren Reifung und zur fortschreitenden Welterfahrung. Deshalb kann auch Wilhelm Hansen sagen, das Kind trete an die Sprache in der Weise heran, wie es an die Welt herantrete.¹²⁾ Es faßt viel anschaulicher, gegenständlicher und erlebnisbestimmter auf als Erwachsene.

Der Holländer W. Kaper hat dazu an seinen Kindern Aufschlußreiches beobachtet und in einer neueren Dissertation veröffentlicht:¹³⁾ Er zeigt, daß die Wortbedeutungen zunächst ganz eng mit den kindlichen Erlebnissen und Vorstellungen verbunden sind, in deren Zusammenhang das Wort zum ersten Mal begegnete. Daraus resultiert dann die sehr konkrete und undifferenzierte Begriffsauffassung, bei der Verallgemeinerndes noch völlig fehlt. — Schon immer verwies man ja auf die enge Verbindung von Wort und Sache. Kapers Sohn konnte z. B. das Wort Kuh noch nicht begrifflich anwenden und unterschied deshalb: Rotbunte, Schwarzbunte und Kuh. Er war entrüstet, als der Vater die Rotbunte als Kuh bezeichnete.

Es zeigt sich aber auch, daß Namensbegriffe, die für uns eindeutig fixiert sind, in ihrem Sinngehalt für Kinder rasch wechseln können, je nach der Erlebenslage. So ist Kapers Sohn das Wort „Meer“ zuerst mit spritzendem Wasser verbunden, nach weiteren Erfahrungen spielt sich das Schimmernde so in den Vordergrund, daß er helle Gasthaustische als „Meer“ bezeichnet.

Schon von diesen wenigen Beispielen aus bekommen wir wichtige Hinweise für unsere Sprachbildung:

Der Abstand zwischen der Kinder- und der Hochsprache ist groß. Der kindliche Zugriff auf die Welt ein anderer als der unserer hochdifferenzierten Sprache. Es kann uns daher gar nicht um eine rasche Angleichung an die Hochsprache zu tun sein. Sprachgewohnheiten lassen sich nicht äußerlich übernehmen und auch nicht über Regeln lernen. Vielmehr scheint die Bemerkung Kapers auch für den Unterricht zu gelten: das Kind müsse dasselbe Wort mehreremale neu erlernen. Dies heißt für uns, es soll von natürlichen Sprechsituationen aus zu echten Sprach Erfahrungen kommen.

Aus diesen Überlegungen wird uns auch verständlich, warum uns die Psychologie vor allzufrüher Sprachbetrachtung warnt. Das Kind steht ja noch in der Auseinandersetzung mit der Sprache, wie soll es über sie reflektieren? Erst wenn ihm die Sicherheit im sach- und sprachrichtigen Gebrauch zugewachsen ist, kann es vergleichend auch Gesetze erkennen. Es bekommt ein neues Verhältnis zur Sprache.

Aber wenden wir uns nun der anderen Seite zu. Wir sagten, schon das kleine Kind gebrauche die Sprache zeichenhaft. Hier werden der Psychologie die Prinzipien wichtig, nach denen das Kind aktiv und selbsttätig seinen Sprachbesitz erweitert. Sie verweist neben der Selektion vor allem auf die Analogiebildungen. Kindliche Fehlbildungen geben hier Einblick. Nicht nur bei der Konjugation: rufte, liefte . . . sondern auch, wie ich in den Ferien erlebte, wenn ein sechsjähriger vom Wort Beil das Verb „abbeilen“ ableitet.

Sicher ist bekannt, daß sich innerhalb der Sprachkunde die Richtung des „Sprachschöpferischen Unterrichtes“ auf solche Beobachtungen stützt. Den Grundgedanken darf man vielleicht so aussprechen:

Weil Kinder schon beim Spracherwerb bestimmte Spielregeln der Sprache selbst entdecken, und nach ihnen arbeiten, wird es möglich, schon mit jüngeren Kindern vom Sprachhandeln her „ins Innere der Sprache zu schauen“, wie etwa Artur Kern sagt.¹⁴⁾ Das Kind soll hier nicht nur auf Sach- sondern auch auf Sprachentdeckung gehen. — In diesem Zusammenhang wurde mir gerade die Dissertation von Kaper sehr interessant. Er distanziert sich nämlich von der üblichen psychologischen Ansicht, das Interesse des Kindes sei nicht auf die Sprache, sondern allein auf das Gemeinte gerichtet. Durch Beispiele belegt er, daß Kinder schon früh auch ein ausgesprochen sprachliches Interesse zeigen. Nicht an Regeln freilich aber an der Zugriffsweise der Sprache. Kinder kritisieren nicht nur die Wortwahl und grammatischen Ausdrücke, sie fragen mitunter sogar direkt, warum heißt es so? Nur eines der vielen Beispiele: Ein Siebenjähriger versucht den Ausdruck

„Leidener Käse“ sprachlich zu erklären und fragt, indem er ein Kümmelkorn zeigt: ist dies ein Leids? Kaper hebt auch sehr stark das Kontrastprinzip hervor und glaubt, es gehe von klangähnlichen Wörtern ein starker Impuls zur Sprachentwicklung aus, weil sie das Kind veranlassen, Bedeutungsunterschiede herauszuarbeiten. — Ich erwähne dies alles, weil mir scheint, auch diese Ansätze sollten weiter verfolgt werden. Von gesicherten Einblicken könnte unser Sprachunterricht manches gewinnen.

Methodische Probleme

Doch gehen wir weiter und stellen abschließend die Frage, in welchem Verhältnis die Methodik zu den bisher erörterten didaktischen Grundproblemen steht.

Zunächst: Welches ist der Auftrag der Methodik? — Ich würde sagen: Sie muß die *Bildungsinhalte* so in den Blick bringen, daß die implizierten *Bildungsgehalte* dem Kind erfahrbar oder an ihm wirksam werden.

Damit ist zugleich Freiheit und Bindung der Methode angezeigt. Freiheit, weil man auf verschiedenen Wegen vorgehen kann; Bindung, weil jeder der gewählten Wege die Sinnrichtung auf das Bildungsziel einhalten muß.

Da seit einiger Zeit Wortfelder zum Grundbestand unserer sprachkundlichen Bildungsarbeit gehören, will ich versuchen, an diesem Thema die Wechselbeziehung von fachtheoretischer Überlegung und methodischer Gestaltung aufzuweisen.

Wo die methodische Arbeit beginnt, ist der Bildungsinhalt schon vorgegeben. Ihn dürfen wir sachlich nicht verfehlen. Daher müssen wir uns zuerst seiner sachlogischen Struktur vergewissern. Für das Wortfeld müssen wir uns also klar machen, daß es um Wörter geht, die vom Sprachinhaltlichen her zusammengehören und miteinander einen Sach- oder Sinnbezirk des Lebens sprachlich erschließen. — Haben wir die Wörter dann vor uns, so zeigt sich, daß sie untereinander in verschieden naher Beziehung stehen, d. h. die Felder können nach verschiedenen Ordnungsgesichtspunkten gegliedert werden. — Erst innerhalb dieser Feldgliederung bekommen dann die Einzelwörter ihren Stellenwert in der Abgrenzung zum Feldnachbarn.

Wir werden nun in einem zweiten Schritt diese Ergebnisse mit unserem Bildungsanliegen vergleichen, unter der Leitfrage, was das Kind daraus gewinnen soll. Dabei wird uns grundsätzlich klar, daß man Wortfelder niemals um ihrer selbst willen behandeln darf und daß es auch nicht um Vollständigkeit geht. Wir richten uns nach dem Sprachbedürfnis des Kindes und wollen, daß es eine neue Einsicht organisch seiner Eigensprache eingliedert. In diesem Sinne kann der Gewinn aus der Wortfeldbehandlung ein dreifacher werden:

Das Kind wird über die Sprache auf einen ihm mindestens teilweise schon bekannten Sachbezirk hingewiesen, es beachtet ihn jetzt bewußt.

Von den sprachlichen Ordnungsgesichtspunkten aus treten dabei einzelne Seiten sehr deutlich hervor.

Der *sprachliche* Gewinn aber liegt dort, wo das Kind aus dem innersprachlichen Vergleich die Aussagekraft und die Reichweite der einzelnen Ausdrücke erfährt.

Daß diese Feststellungen nicht nur theoretisch, sondern tatsächlich auch methodisch relevant werden, wird klar, wenn wir bedenken, daß es sich von hier aus absolut verbietet, in Wortfeldstunden beim Zusammentragen der Wörter und ihrer Anwendung in Einzelsätzen stehenzubleiben. Ja aus der Sachanalyse ergeben sich sogar schon bestimmte Artikulationspunkte der Stunde: In ihrem Mittelpunkt steht als echte Spracharbeit die Bedeutungserhellung. Die Wechselwirkung von Sprache und Sache muß deutlich werden: Ändert sich die Sache, so ändert sich auch die Sprache.

So sind wir also zweifellos von den Bildungsinhalten her methodisch gebunden. Aber gerade hier zeigt sich zugleich auch die Freiheit und die Eigenständigkeit der Methodik: Wir können die theoretischen Ergebnisse dem Kind nicht so, wie wir sie aufzeigten, vorlegen. Es bedarf einer sagbaren Form. Diese Umwandlung aber bleibt der Gestaltungskraft des Unterrichtenden überlassen. Man muß ihm hier das Recht auf eigene Intuition und produktive Kraft einräumen.

Doch wird sich jeder, bevor er seine Erfindergabe spielen läßt, daran erinnern, daß im Mittelpunkt allen Bildungsgeschehens das Kind steht, das aus seiner Reifestufe und seiner individuellen Lage ganz bestimmte Rücksichten verlangt. Auf unser Beispiel angewendet: Wir fragen uns, welche Wörter des Feldes dem Kind schon vertraut sind und in welchen Zusammenhängen. Wir prüfen also das Vorwissen und die vermutliche Auffassungsbereitschaft. Daraus ergibt sich dann die Einsicht, welcher methodischen Zwischenschritte es bedarf.

Also sind die Vermittlungsfragen immer ausgespannt zwischen fachtheoretischer Analyse und psychologischer Besinnung.

Trotzdem ergibt sich eine ganze Reihe von Fragestellungen, die ausgesprochen methodischer Art sind.

Spielen wir noch einige an unserem Beispiel durch:

Da ist das Problem der ersten Begegnung mit dem Bildungsstoff. Welche Ausgangssituation wähle ich, um der Anteilnahme des Kindes sicher zu sein? Beim Wortfeld kann ich über Beobachtungsaufgaben zur Versprachlichung kommen, oder von Sprachmängeln im Aufsatz ausgehen. Am Anfang kann aber auch eine Gesprächssituation stehen oder ein Textganzes. Hier bin ich frei, doch kommt es immer darauf an, die für den Augenblick fruchtbarste Situation zu finden und dann von ihr aus mit methodischem Geschick durch eine Aufforderung, Behauptung oder einen Zweifel den Blick des Kindes auf das Wesentliche zu lenken.

Damit eng verbunden ist die methodische Frage nach der Unterrichtsform in der ich arbeite: Ist das Gespräch, die Gruppen- oder Stillarbeit der Situation angemessen? Werde ich ein Wettspiel anregen oder Anschauungsmaterial bereitstellen?

Steht aber im Mittelpunkt die Bedeutungserhellung, so ist diese auch methodisch das zentrale Anliegen. Dazu gehört die exakte Auswahl der Einzelwörter, an denen wir spracherhellend arbeiten, und die Überlegung, wie wir auf ihren Bedeutungsgehalt aufmerksam machen. Ob durch die Schlüsselfrage: warum sagt man so? oder durch eine Gegenüberstellung oder mimische Darstellung?

Schließlich gilt es zu bedenken, in welcher Art die betrachteten Formen in den Sprachzusammenhang zurückgenommen werden. Auch hier bleiben wir in der Sprechsituation.

Zusammenfassend dürfen wir sagen: Methodisches ist eng an die Normstruktur des Bildungsinhaltes gebunden. Es bleibt aber trotzdem wahr, daß das Methodische auch ein Gebiet ist, das seinen eigenen Gesetzen folgt und eigenständige Arbeit verlangt.

Damit stehe ich am Ende meiner Ausführungen. Einiges nur konnte ich herausheben. Manches ließe sich bestimmt auch anders sagen. Der Zweck des Referates aber ist erreicht, wenn es zu einer fruchtbaren Diskussion anregt.

Anmerkungen

1 Wirkendes Wort 1950 I Seite 129 ff.

2 Wirkendes Wort 1960 VI Seite 321.

3 Vgl. Leo Weisgerber: „Vom Weltbild der deutschen Sprache“, Düsseldorf 1954², 1. Halbband Seite 52 und 141.

4 Vgl. Leo Weisgerber: „Tor zur Muttersprache“, Düsseldorf 1954, Seite 23.

5 Anmerkung: Die Betrachtungsweise vom Satz aus zeigt Hans Glinz im „Handbuch des Deutschunterrichtes“, herausgeg. v. Alexander Beinlich, Emsdetten 1961. Vgl. S. 293.

6 Vgl. „Westermanns Sprachbuch“, Braunschweig 1962 und „Lebendige Sprache“, Frankfurt, Neuauflage 1962.

7 Theodor Rutt: „Sprachentfaltung und Buch“, Ratingen 1961², S. 50 u. 70.

8 Walther Seidemann: „Der Deutschunterricht als innere Sprachbildung“, Heidelberg 1958³. Vgl. S. 54 ff und 70 ff.

9 Beiträge zur Stilforschung: u. a.: Ilse Obrig: „Kinder erzählen angefangene Geschichten weiter“, München und Berlin; Hildegard Hetzer: „Die entwicklungsbedingten Stilformen von kindlichen und jugendlichen Schreibern.“ Frankfurt o. J.; Anna Krüger: „Sprache und Darstellungsform der Kinder.“ Frankfurt o. J.; Vgl. den neuen Ansatz bei Klaus Doderer: „Zur sprachlichen Situation des Schulanfängers“, Westermanns Päd. Beiträge, 12. Jg., 1960, S. 411 ff.

10 Vgl. dazu: Hans Pohlmann: „Beitrag zur Psychologie des Schulkindes“, Leipzig 1912; Wilhelm Hansen: „Die Entwicklung des kindlichen Weltbildes“, München 1952²; Heinz Werner: „Einführung in die Entwicklungspsychologie“, München 1959³; W. Kaper: „Kindersprachforschung mit Hilfe des Kindes“, Groningen 1959.

11 Heinz Werner: a. a. O., S. 210/11.

12 W. Hansen: a. a. O., S. 121.

13 W. Kaper: a. a. O.

14 A. und E. Kern: „Sprachschöpferischer Unterricht“, Freiburg 1953³.

DIETRICH PREGEL

Probleme der Erforschung kindlicher Sprache und kindlichen Stils*)

Zu den Aufgaben und Methoden der didaktischen Grundlagenforschung

Vorbemerkungen zum Thema

Die augenblickliche wissenschaftliche Situation und die noch nicht klar umrissene Methodologie auf dem Gebiet der Erforschung der kindlichen Sprache und des kindlichen Stils fordern ein wissenschaftstheoretisch offenes Thema. Mit den folgenden Darlegungen sollen also weder abgeschlossene und bündige neue Forschungsergebnisse mitgeteilt noch eine in allen Einzelheiten umrissene Methode vorgetragen werden. Das im offenen Thema angedeutete Ziel kann nur sein, eine Methodenkritik mit einem Aufriß der zukünftigen Aufgaben und methodologischen Möglichkeiten zu geben. „Methodenkritik“ aber bedeutet, daß die bisher üblichen Verfahrensweisen auf den ihnen jeweils zugrundeliegenden Sprach- und Stilbegriff und auf die in den Verfahren sichtbar werdenden Denkmodelle zurückgeführt werden.

Auch der Untertitel nimmt mit der Bezeichnung „didaktische Grundlagenforschung“ nur einen gängigen Begriff auf, der unverbindlich orientierend, aber nicht theoretisch postulierend verstanden werden möge, etwa in dem Sinne, daß damit schon ein besonderes Theorem hinsichtlich des Verhältnisses der Didaktik zu „grundlegenden Wissenschaften“ oder der Didaktik als Wissenschaft vorausgesetzt wäre.

I.

Für alle Forschungsaufgaben von der Art, wie sie Thema und Untertitel andeuten, gilt eine von didaktischen Zielsetzungen her gegebene Voraussetzung: Man will die jeweilige, epochal und räumlich gebundene Gegenwart des Kindes und Jugendlichen im Hinblick auf seine Bildsamkeit erkennen; das heißt für die Sprache: die sprachepochale und sprachräumliche Gegenwart in ihrer alterseigenen Stufenordnung wie in ihrer typologischen Konstanz. Von dieser Voraussetzung her erhalten die Aufgaben der Erforschung kindlicher Sprache und kindlichen Stils ihre didaktische Rechtfertigung. Bezogen auf die Didaktik, also nicht gesehen als Aufgabe rein szientifischen Charakters, könnte der Sinn dieser Forschung offenbar werden bei Versuchen, potentielle sprachlich-stilistische Bildungsfelder abzustecken; er wird wirksam werden bei der Kontrolle der Bildungsnormen auf

* Das auf dem 5. Pädagogischen Hochschultag gehaltene Referat konnte nur einen Abriß der notwendigen Erörterungen geben. Es wird hier in erweiterter Form vorgelegt. Vor allem wurde die aus sachlichen Gründen erforderliche Argumentation mit den entsprechenden Belegen in die Erörterungen einbezogen.

ihre sprachepochalen, sprachräumlichen, sprachaltersgegebenen und typologischen Verwirklichungsmöglichkeiten hin; und er kann erfahrbar werden in jener nachträglichen Reflexion, die das Gefälle von intendierter und erreichter Bildung zu erhellen sucht. Es liegt jedoch dieser Forschung nicht die Aufgabe zugrunde, Bildungsgehalte zu bezeichnen. Mit den vergleichsweise abstrakten Feststellungen über die Eigenart der kindlichen Sprache und des kindlichen Stils wird ja nur ein Moment an dem konkreten, individuell variablen Bildungsakt ausgeleuchtet.¹⁾ In unmittelbarer Form vermag ein Wissen um alterseigene oder typologische Sprach- und Stilhaltungen den methodischen Blick für Möglichkeiten und Grenzen des pädagogischen Vorgehens zu schärfen, ja es vermag geradezu methodische Impulse zu geben.²⁾

Eine weitere Rechtfertigung des angegebenen Themas wird erforderlich, wenn man an die angedeutete Redeweise vom „kindlichen Stil“ denkt. Didaktisch zeichnet sich in dieser Redeweise etwas Programmatisches ab: Sie verrät den Entwurf einer Theorie der Stilbildung, die sich abhebt von jenen didaktischen Konzeptionen, wie sie in den Formulierungen „Aufsatzunterricht“, „Aufsatz-erziehung“ und „Schulung des mündlichen oder sprachlichen Ausdrucks“ anklingen. Rein wissenschaftsgeschichtlich ist die Bezeichnung „kindlicher Stil“ natürlich nicht neu;³⁾ in der empirischen, vor allem psychologisch angesetzten Forschung hat aber bisher die mehr umgreifende Frage nach der Eigenart der kindlichen Sprache die Untersuchungen bestimmt.

Was ist gemeint, wenn von kindlicher Sprache einerseits, von kindlichem Stil andererseits gesprochen wird? Soviel erscheint vorerst deutlich: Stil als Sprachstil ist untrennbar an die Leistungen der Gebilde einer Sprache gebunden; er deckt sich aber nicht mit allen Erscheinungsformen des Sprachlichen, etwa dergestalt, daß in allem Sprachgebrauch Stil zu entdecken wäre. Und eine weitere negative Abgrenzung: Kindlicher Stil möge nicht mit Vorstellungen belastet werden, die einem normativen Stilbegriff oder einem rein künstlerisch wertenden Stilbegriff zukommen. Ein normativer Stilbegriff übersähe die sinnbergende relative Eigenwertigkeit des kindlichen Stils in den verschiedenen Stilaltern. Und zwischen dem kindlichen und künstlerischen Stil besteht nicht nur ein graduell quantitativer, sondern auch ein intentional qualitativer Unterschied.⁴⁾ Es ist der Unterschied von gemeinter Weltaussage und schöpferisch gestalteter fiktionaler Welt. Das Kind wird immer von der Welt erzählen, der Künstler aber will eine Welt erzählen, stiftet Wirklichkeit.

Sichere Grundlage für die Bestimmung des kindlichen Stils seien uns die kindlichen Sprachwerke, und zwar Sprachwerke mündlicher und schriftlicher Art. Das mit dem Begriff „Sprachwerk“ Gemeinte verlautbart nicht nur das Ergebnis der Tätigkeit des Sprechers oder Schreibers, ist nicht nur Ergebnis einer sprachlichen Handlung. Es ist mehr, nämlich Gestalt durch sprachliche Gestaltung. Kindlicher Stil in diesem Sinne enthüllt sich am charakteristischen Gebrauch der Gestaltungsmittel in Sprachwerken. Im Stil läßt sich das Gemeinsame der Gestaltzüge fassen, die Dominanz oder das Prinzip einer besonderen Erfassung und Aussage der

Welt in der charakteristischen Sprache eines kindlichen Sprachwerks. (Eine Hilfe für das Erfassen der Besonderheit dessen, was hier als Sprachwerk bezeichnet wird, vermag bereits das Einteilungsschema K. Bühlers im dritten Hauptsatz (Axiom C) seiner Sprachtheorie zu geben. Bühler spricht dort von Sprechhandlungen und Sprechakten einerseits, Sprachwerken und Sprachgebilden andererseits.⁵⁾ Die Sprechhandlungen im Sprachverkehr des Alltags seien bestimmt durch Situationsgebundenheit und durch das Ziel, praktische Aufgaben aus einer bestimmten Lebenslage heraus praktisch zu lösen. Das Sprachwerk dagegen als etwas sprachlich Geschaffenes, Errichtetes, wolle situationsentbunden betrachtet sein.) Den alterstypischen und personal typischen Sprachgebrauch in Situationen des alltäglichen Sprachverkehrs sollte man noch nicht als „Stil“ verstehen. Ohne Zweifel sind wissenschaftliche Feststellungen der Besonderheit des Sprachgebrauchs in Situationen unmittelbar ausgelösten Sprachhandelns von großem Wert, zumal das Sprechen dann noch die Spuren seines Werdens mit sich trägt, worauf Chr. Winkler eindringlich hingewiesen hat.⁶⁾ Stil aber wird eindeutig feststellbar erst dort, wo es sich um Sprachwerke mündlicher oder schriftlicher Art handelt. Um Mißverständnissen zu begegnen, sei hervorgehoben: Zu den Sprachwerken zählen nach unserer Meinung auch jene zusammenhängenden mündlichen Darstellungen, in denen durch bestimmte strukturelle Mittel Bündigkeit, durchgegliederter Aufbau, Stimmigkeit der einzelnen Teile und Geschlossenheit erreicht werden, z. B. geschlossene Erlebnis- und Phantasieerzählungen, Berichte, Schilderungen, Reden.⁷⁾ Auch dem kindlichen mündlichen Erzählgut anekdotischer, schwankhafter, märchenhafter Art kommt die Bezeichnung Sprachwerk zu.⁸⁾ Die Sonderung von Situationssprache des Alltags und Sprache im Sprachwerk läßt sich praktisch stützen durch die Beobachtung eines unterschiedlichen Sprachgebrauchs durch Kinder im gleichen Alter hier und dort. Beispielsweise treten bestimmte Satzbautypen in unterschiedlicher Dichte auf, ganz zu schweigen von der andersartigen Auswahl des Wortgutes.

Ein weiterer Unterschied besteht hinsichtlich des Erfolgswerts. Der Erfolgswert der Sprechhandlung im Sprachverkehr liegt in der Information, in der Reaktion des Zweiten oder Dritten oder einer Gruppe, in der Übereinstimmung oder Abgrenzung von Meinungen der Partner im Gespräch, in der Weitung des Gesichtskreises des Angesprochenen. Der Erfolgswert des Sprachwerkes liegt aber wesentlich im Gestaltcharakter des Werkes selbst, in der stilistischen Sinngestalt, die auf dem Gestaltsinn gründet und den Gestaltsinn bilden hilft. Sprachwerke haben Sinn aus sich selbst, ihr Wert ist nicht primär abzuleiten aus sozialen oder vitalen Motiven.

Wann freilich das Kind selbst der eigenwertigen „Gegenständlichkeit“ des Sprachwerkes inne wird, ist keine gegenstandstheoretische Wesensfrage mehr, sondern eine psychogenetische und eine Bildungsfrage. Dazu sind noch umfassende Untersuchungen notwendig, da die wissenschaftliche Literatur vorläufig uneinheitliche Antworten gibt.⁹⁾ Bei einer Antwort wäre zudem die zeitliche Schwelle zwischen dem kindlichen Gestaltenkönnen von Sprachwerken und einer bewußteren Vergegenständlichung von Sprache und Sprachwerk zu berücksichtigen.

Entsprechend der axiomatischen Scheidung von Sprachgebrauch in Handlungssituationen und im Sprachwerk werden sich gewisse Unterschiede in den Zielsetzungen der Forschung abzeichnen. Die Erforschung der Eigenart der kindlichen Sprache zielt mehr auf die durchschnittlichen sprachlichen Möglichkeiten in den verschiedenen Sprachaltern und bei den verschiedenen Sprachtypen überhaupt; die Erforschung des kindlichen Stils zielt auf den je charakteristischen Sprachgebrauch im kindlichen Sprachwerk. Anders gerichtete Ansätze bedingen aber anders gerichtete Fragestellungen und einen veränderten Anteil der Methoden bei der Erfassung des Gegenstandes, in unserem Falle der Methoden der Psychologie, Sprachwissenschaft und Stilistik.

II.

Die bisherige, vornehmlich durch psychologische Fragestellung angeregte Forschung war weithin Erforschung der kindlichen Sprache im allgemeinen. Vor allem im Bereich der Entwicklungspsychologie gilt die Sprachentwicklung als Modellfall für die allgemeine seelische Entwicklung. Man sucht und findet, in einigen Fällen unter der Herrschaft eines biologischen Entwicklungsbegriffs, innere Entwicklungsschemata,¹⁰⁾ strenge Gesetzmäßigkeit der Phasenabfolge,¹¹⁾ oder — in der Verneinung gleichförmiger Entwicklung — rhythmische Wellen, wobei Sprache immer in die Genesis des Psychischen eingebettet erscheint. Wenn aber Sprache als „eine unmittelbare Ausformung seelischen Lebens“¹²⁾ und als eine Funktionsform der Seele neben anderen zu verstehen ist, läßt sich von ihren Erscheinungen auf allgemeine psychische Entwicklungsgesetze schließen¹³⁾, oder anders: die Sprachaltersstufen werden aus den allgemeinen psychischen Entwicklungsstufen begriffen.¹⁴⁾ Seelisches und Sprache stehen in idealer Korrespondenz, soweit, daß man glaubt, dem Zeugnis Sprache Bildungsgesetze des Psychischen entlocken zu können, die über die Einzelsprache hinweg übersprachlich allgemeine Bedeutung haben.¹⁵⁾ Es leuchtet ein, daß sich solche Forschungsansätze im wesentlichen an der Sprache als einer allgemein menschlichen Erscheinung orientieren, daß sie mit Sprache — die Linie der Begriffe spiegelt Fortgang und Akzentverschiebungen der Diskussion — die allgemein *menschliche Sprachfähigkeit, das Sprachvermögen, die Sprachengabe, die Sprachbegabung oder die Anlage auf Sprache* meinen und die Gesetze ihrer Entfaltung studieren.

W. Stern z. B. sieht in der zum Sprechen führenden Angelegenheit, für die er die Begriffe „Sprachtrieb“ bzw. „Sprachvermögen“ in Klammern setzt, eine „personale Disposition, die tief verwurzelt ist in der personalen Gesamtentelechie“¹⁶⁾. In der von Stern entwickelten Gesetzmäßigkeit der Abfolge von Substanz-, Aktions-, Qualitäts- und Relationsstadium in der Sprachentwicklung lebt als Hintergrund die ontologische Kategorienlehre. Wenn von der Psychologie und der Kindersprachforschung im Anschluß an Stern das gehäufte Auftreten von Wortarten in bestimmten Altersstufen zu einer Theorie der Abfolge der angegebenen Stadien ausgebaut wird, einer Abfolge, die man immer wieder in verschiedenen Phasen des kindlichen Werdens neu ansetzt (sowohl in der frühen Kindheit wie mit Eintritt in das Schulalter)¹⁷⁾, so werden die Wortarten auf umfassende Seinskategorien zurückgeführt. Das heißt, die Nomina werden der Kategorie der Substanz, die Verba der Kategorie der Aktion zugewiesen usf. Die heutige Sprachwissenschaft und die Stilistik haben demgegenüber eindeutig festgestellt, daß Nomina

inhaltlich und funktional keineswegs nur Substanzen, sondern ebenso z. B. Zustände und Vorgänge erfassen. Von der Sprachwissenschaft und Stilistik her ist das Stern'sche Modell der Stufenfolge fragwürdig geworden. Es wäre demnach in zukünftigen Untersuchungen erforderlich, die ungleichartigen Trägerwerte und Leistungen der muttersprachlich je verschiedenen Nomina im jeweiligen Beispiel kindlichen Sprachgebrauchs voll zu berücksichtigen.

Immerhin hat die Psychologie selbst inzwischen eindeutig herausgearbeitet: Ein menschliches Sprachvermögen als feste Disposition, vergleichbar anderen psychischen Dispositionen, existiert nicht.¹⁸⁾ In den Methoden der Forschung mit den vorausgesetzten Gleichungen Sprachaltersstufe = allgemeine Entwicklungsstufe und Gebilde der Sprache = Zeichen für übersprachliche psychische Gesetzmäßigkeit hat sich diese Einsicht freilich nicht in genügender Dichte niedergeschlagen.

Es ist nicht zu leugnen, daß ein Kind aus der Fülle des ihm Dargebotenen nur das übernimmt, „was seiner jeweiligen geistigen Reife entspricht“.¹⁹⁾ Doch bleibt zu bedenken: Jede geistige Reifestufe ist ja bereits durch Inhalte, Wirkungen und Leistungen der Gebilde einer Muttersprache vorgeformt und perspektivisch gerichtet. Auch bei der Auswahl des Dargebotenen ist somit nicht eine übersprachlich abstrakt gesehene Reifestufe maßgebend. Das Kind wird selbst bei der Auswahl des Sprachgutes schon muttersprachlich gesteuert.

Neben den Versuchen, auf diese Weise die allgemeine Fähigkeit des Menschen zur Sprache (Sprache als *langage*) psychogenetisch zu fassen und zu begründen, sind es jene Ansätze, die unter dem Begriff der *Sprache als Ausdruck* alle Sprachäußerungen auf ihre situativ und individuell psychische Bedingtheit zurückführen wollen. Sprache und Stil (im Bereich von *parole* und *parler*) sind danach mit ihren Phänomenen Ausdruck des psychisch Inneren. Die sprachlichen Phänomene werden als Indizien neben anderen Indizien für das psychische Leben in seiner Vielfältigkeit ausgewertet, und zwar unter der Voraussetzung, die Sprache sei Ausdruck der psychischen Totalität eines Menschen. Geschichtlich führt diese Auffassung zurück auf W. Wundt, der bekanntlich die Sprache den Ausdrucksbewegungen unterordnete.²⁰⁾ Symptomatisch für Forschungsarbeiten, die mehr oder weniger dieser Sprachauffassung folgen, ist der Titel einer frühen, heute noch oft zitierten Arbeit A. Busemanns: „Die Sprache der Jugend als Ausdruck der Entwicklungsrhythmik. Sprachstatistische Untersuchungen.“²¹⁾ Busemann faßte damals Sprache als „Spiegel der Seele“ und nahm an, daß die Dominanz der kategorialen Aussageformen von Aktion oder Qualität in der Sprache „einen zuverlässigen Ausdruck seelischer Haltungen“ darstelle.²²⁾ Diese Annahme glaubte er durch seine statistischen Untersuchungen, die allerdings nur Einzelercheinungen aus den von den Versuchspersonen gelieferten Texten herausgriffen, bestätigt gefunden zu haben.²³⁾ Letztlich steht hinter dieser Art der Untersuchungen das Denkmodell, Sprache sei Spannungsfeld zwischen psychischem Ich und Gegenstand. Die Ergebnisse sollen beweisen, daß in der Art der Sprachgebung sich die psychophysische Haltung gegenüber dem Gegenstand durchsetze. Übersehen wird dabei nur die Sprache als eigengeformter geistiger Bereich, als eine (nach Weisgerber) „muttersprachliche Zwischenwelt“. (In späteren Arbeiten²⁴⁾ hat Busemann die Eigenstruktur der Sprache und ihre formende Kraft ausdrücklich hervorgehoben.)

Wegen des symptomatischen Wertes der genannten Untersuchungen Busemanns möge eine kurze Kritik die Problematik andeuten. Busemann geht aus von der Kategorienlehre und wählt aus der Tafel der Kategorien die der Aktion und Qualität aus – in der Annahme, sie seien am tauglichsten, den psychologisch vorausgesetzten Wechsel von Beruhigungsphasen und Aktivitätsphasen in Kindheit und Jugend zu verifizieren. Diese Prämisse wird als These der Vorstellung einer gleichmäßigen Entwicklung entgegengestellt. Als zweiter Schritt erfolgt dann eine Zuordnung bestimmter sprachlicher Erscheinungen zu den genannten Kategorien. Ein nach den so gewonnenen Untersuchungsbedingungen angewandtes sprachstatistisches Verfahren schließlich soll den gesetzmäßigen Wandel des Häufigkeitsverhältnisses der beiden Arten von Aussagen in der Sprache der Jugend beweisen. Der Untersuchung liegen demnach drei methodologisch vorordnende und die Ergebnisse steuernde Voraussetzungen zugrunde: 1.) Die Untersuchung entsteht auf Grund einer außersprachlichen, allgemein psychologischen These. Die empirische Verifizierung einer These wäre immerhin ein wissenschaftlich legitimes Verfahren, wenn dahinter nicht die Einseitigkeit der Grundauffassung von Sprache als Ausdruck des Psychischen stünde. 2.) Auch Busemann ordnet bestimmte sprachliche Erscheinungen bestimmten Kategorien zu, z. B. das Verbum der Kategorie der Aktion. Das deutet wieder auf die sprachwissenschaftlich nicht haltbare ontologische Reduktion der Wortarten. Das Verbum als Wortart ist im Deutschen nicht immer nur Angabe für die Seinskategorie Aktion, es kann neben Tätigkeiten auch Vorgänge, Zustände, unpersönliches Geschehen u. s. f. aussagen. 3.) Das statistische Verfahren bleibt im Hinblick auf die Deutung der Sprache und des Stils allenfalls im Vorhof der Möglichkeiten. Quantitatives Messen kann beim Untersuchungsgegenstand Sprache nicht zur Deutung einheitgebender qualitativer Haltungen führen, wenn ihm der Bezug auf übergeordnete Sinnstrukturen im Sprachganzen fehlt.

Der Untersuchung Busemanns folgte in den Zwanziger- und Dreißigerjahren eine stattliche Reihe von Arbeiten über die Sprache des Kindes. Sie alle richteten ihr Augenmerk auf das Auftreten einzelner grammatikalischer Formen im Sprachbesitz des Kindes und blieben im allgemeinen mit dem statistischen Verfahren auf der Stufe der Bestandsaufnahme isolierter sprachlicher Erscheinungen stehen. Zu nennen sind besonders die Arbeiten von *Beckmann*, *Deuszing* und *Lange-Neuhaus*.²⁵⁾

Zweifellos ist die Sprache in ihren frühesten phylogenetischen und ontogenetischen Stadien ausdrucksgebunden. Wirklicher Ausdruck des Menschen aber kann nur sein, was unmittelbar über die leiblichen Verfügungsmittel des Menschen sichtbar und hörbar wird.²⁶⁾ Die Sprache des Kindes, auf die es uns hier ankommt, hat aber – schon im vorschulpflichtigen Alter – in ihren Erscheinungsformen teil an der Wesensart aller Sprache, geistig geprägtes Aussagegefüge mit Zeichencharakter zu sein. Sobald sich das einzelne Kind der Glieder dieses Aussagegefüges bedient, ist es seinen Bedingungen unterworfen, es kann nicht mehr einfach psychische Totalität ausleben. Sprache wird von den Sprechenden und Schreibenden immer in ihrer muttersprachlich bestimmten Sinnordnung gebraucht, sie gibt sich dem Psychischen nur als geprägte Sinnvorgabe hin. Andererseits kann die Sprache tatsächlich in einem ihrer Bereiche und innerhalb eines stets neu abzusteckenden Spielraumes psychischer Ausdruck sein: im sinnlichen Bereich des Klanges. Stimmklang und zum Teil Rhythmus und Melos bieten denn auch die Grundlage, das eigentlich psychisch Ausdruckshafte zu fassen.²⁷⁾ Die Untersuchungen der kindlichen Sprache und des Stils haben merkwürdigerweise

diesen Bereich kaum erfaßt, weil man sich mit der auf alle Dimensionen der Sprache ausgedehnten Ausdruckstheorie den Blick versperre. Wichtige Ansätze liegen jetzt vor in den Arbeiten Chr. Winklers.²⁹⁾

Sehr oft sind jene der Entfaltung der menschlichen Sprachfähigkeit und der Ausdruckstheorie verpflichteten Ansätze und Methoden ineinander verflochten. Ein dritter, namentlich in der deutschen Kindersprachforschung weniger verfolgter Ansatz geht auf das Organon-Modell und die Vorstellung von der *Sprache als Mittler*, als einem menschlichen Verständigungsgerät zurück. Wenn dabei deutlicher als sonst die Zeichennatur der Sprache sichtbar wird, wenn Sprache hier, wie Busemann jüngst hervorhob, als lebendige Apparatur erscheint, die mehr ist als ein Strom der Psychodynamik,²⁹⁾ so steht doch dahinter noch immer das Denkmodell des homo faber.³⁰⁾ Eine Auffassung der Sprache als Werkzeug, als Apparatur, setzt aber Sprache mit Sache gleich, es verbleibt bei dem Blick auf die Funktionalität. Wer dagegen den Menschen als homo loquens sieht, spürt in seiner Sprache ein Gefüge von Verweisungen auf Sinngehalte.

III.

Die Erkenntnisse der Sprachwissenschaft haben uns gelehrt, das Berechnen der Häufigkeitswerte isolierter Sprachgebilde als unzulässiges Verfahren für die Bestimmung von Sinneinheiten und Sinngehalten anzusehen. Zur Beschreibung von sprachlichen Gesamthaltungen des Kindes kann nur durchstoßen, wer von Sprachganzen ausgeht, um den Wert der sprachlichen Einzelercheinung für das Ganze und im Ganzen angemessen zu deuten. Diese Forderung gilt noch viel mehr als für die kindliche Sprache in Wechselrede und Kurzaussprechung des Alltags für das kindliche Sprachwerk, mithin für den Stil. Auch die didaktisch-methodische Tragweite der Ergebnisse wird im Falle der Erarbeitung zusammenhängender dominierender Sprachhaltungen höher einzuschätzen sein.

Es verwundert daher nicht, daß ein Didaktiker einer der ersten war, der die Eigenarten des Sprachgebrauchs nicht mit den Häufigkeitswerten isolierter Sprachgebilde maß, sondern als durchgehende Haltungen charakterisierte. Es war W. Seidemann, der bereits 1927 vermerkt hatte: Die Bedeutung des sprachlichen Werdens im Schulalter „ist jedenfalls nicht damit erschlossen, daß man findet, von welchem Zeitpunkt an der zweite Fall oder die Mitvergangenheit, das Satzgefüge oder der Nennformsatz vorkommen. Derartige Feststellungen werden nicht übergangen; aber sie können doch sehr äußerlich genommen sein und brauchen mit dem eigentümlichen Sprachfortschritt innerhalb der Schulzeit wenig gemeinsam zu haben.“³¹⁾ Seidemann selbst hat — in groben Umrissen zwar, aber doch anregend — zwei Stufen des Sprachverhaltens im Vorschulalter unterschieden, die er als Stufe des äußeren Sprachaufbaus und als Stufe der wertenden Durchbildung der Sprache beschrieb, während er bekanntlich die Gestaltungshaltungen im Schulalter als Stufe der Einzelgestaltung, des Gestaltungszusammenhangs und der Gestaltungseinheit bezeichnete.³²⁾ Ein erster Durchbruch zur Charakterisierung kindlicher Stilalter von psychologischer Seite erfolgte dann mit der im Jahre 1932

abgeschlossenen Arbeit von I. Obrig, bezeichnenderweise angeregt durch die Gestaltpsychologie.³³⁾ Bedeutsam an der Arbeit Obrig's ist das Ausgehen von der Werkgestalt und die qualitative Deutung der Stilzüge. Leider hat Obrig ihr Material, das auf Grund der Aufgabe entstand, angefangene Geschichten weiterzuerzählen, nur im Hinblick auf das Problem der Gestaltergänzung gewonnen und ausgebildet. Ergebnisse könnten aber nur dann voll befriedigen, wenn vom Kinde unter verschiedenen Bedingungen sprachlich gewirkte Gesamtgestalten in ihren Stilzügen ausgewertet wären. Immerhin vermag Obrig bereits den Blick auf früher nicht erforschte Stilmomente wie strukturell-gehaltliche Gerichtetheiten und Einstellungen, Motivik, strukturelle Verlaufsformen, Erzählschlüsse, Erzählstandpunkte und Perspektivik zu wenden.

Erneut aufgenommen wurde die Frage nach dem kindlichen Eigenstil erst in der Forschung der letzten zehn Jahre. Die in Arbeiten H. Hetzers und A. Krügers vorgelegten Ergebnisse kamen zustande unter Benutzung von Stilmomenten, die andernorts Busemann bei stiltypologischen Untersuchungen von Sprachwerken Erwachsener angewandt hat. Busemanns stildagnostische Kriterien, die er in seinem Buch „Stil und Charakter“ aus dem Jahre 1948 entwickelt und die über jene – dem polaren Denken entstammenden – Ansatzkategorien „aktionaler“ und „qualitativer“ Stil aus der erwähnten ersten Arbeit Busemanns weit hinausgehen, haben wesentlichen Einfluß auf die jüngste Forschung ausgeübt.³⁴⁾

Die Untersuchungen, die bestimmte Typen als personeigen zu erweisen suchen, beziehen sich auf schriftliche Sprachwerke in Form von Bildbetrachtungen. Der zugrundeliegende Stilbegriff wird von Busemann als phänomenologisch bezeichnet, da er über Anmutungserlebnisse des Lesers gewonnen sei, die auf Eigenheiten der Form beruhten. (Anm. d. Verf.: Erlebnispsychologische Deutung des Begriffs „phänomenologisch“!) Das Verfahren läßt sich dahin beschreiben: Über mehr diffuse Anmutungserlebnisse von stilistischen Gesamtqualitäten (Wesensgefühle) gewinnt man eine Reihe „bestimmter Gestalten“ als unterschiedliche Stilmomente. Diese Stilmomente, in der Objektion bewußt geworden, weisen in bestimmter Kombination in einem Stilganzen auf einen gemeinsamen Ursprung, der in der Person als Stilträger zu suchen ist. Entsprechend werden über die Beachtung der Stilmomente personeigene Stiltypen ermittelt, die in der Zusammenschau zu einem Schema führen, das wiederum eine typologische Einordnung der Autoren gestattet. Der Ansatz Busemanns ist also stilpsychologisch zu verstehen, sein Stilbegriff will generell die Persönlichkeit als das den Stil Begründende bestimmen. Das Ziel seiner Untersuchung liegt in dem Nachweis der relativen Unabhängigkeit des Stils von Gegenstand und Darstellungsart (Erzählung, Beschreibung) bei geprägten Persönlichkeiten. Der personeigene Stil gründe auf dauernden, einstellungsartigen Dispositionen. Die Methode zur Feststellung des personeigenen Stils bedient sich zum Teil erlebnispsychologischer Beobachtungen (Selbstbeobachtung, Fremdbeobachtung), zum Teil eines abzählenden Verfahrens bei der Ermittlung von Stilmomenten.

Busemanns neue Ansätze haben sicherlich auch für die Erforschung des kindlichen Stils große Bedeutung, wenn wir an die altersbedingten und typenbedingten Stilmomente denken, die in jedem kindlichen Sprachwerke mitschwingen und sein Sosein mitformen. Stilmomente wie „Anfang“ und „Ende“, rhythmischer Fluß und rhythmische Stauung, stimmige Ordnung (einschließlich der Art der syntaktischen Bindungen des Ausgesagten), Numerus, Klang, die Busemann unter psychologischen Gesichtspunkten entwickelt hat, müssen als grundlegende Bestimmungsmomente

bei jeder Stiluntersuchung gelten. Bedenken werden jedoch von linguistischer und stilistischer Seite erhoben werden müssen gegenüber manchen von Busemann gegebenen Deutungen der Aussageleistungen dieser Stilmomente, z. B. wiederum gegenüber der kategorial einsinnigen Deutung von Verbum und Adjektiv. Ferner entfällt für Busemann auf Grund seines Stilbegriffs der von uns hervorgehobene Unterschied von situativer Sprache und Stil im Sprachwerk. Für ihn dokumentiert sich Stil als Erscheinungsweise der Persönlichkeit, als Erscheinungsweise des Charakters.

Da aber Stil wieder ohne die sprachlich vorgegebenen, die geistige Person bereits formenden Gehalte nur als eine Erscheinungsform der psychischen Struktur (neben anderen wie Handschrift und Mimik) aufgefaßt wird, kann Busemann unbedenklich sein Ziel verfolgen, Charakterforschung über die Stildiagnose zu betreiben. Möglich wird dieses Vorhaben nur, wenn man grundsätzlich den Stil als „unmittelbare Ausgeburt der tragenden Persönlichkeitsschichten, des Thymos, der treibenden Kräfte unseres Seelengrundes“ annimmt.³⁵⁾ Eine letzte Folgerung führt sogar dazu, im individuellen Stil „genotypische Grundlagen“ zu vermuten, ihn — „auf dem Wege über physiologische Determinanten in noch zu bestimmenden Hinsichten — zum Erbgut“ zu rechnen.³⁶⁾

Unter Berücksichtigung der grundlegenden Voraussetzung, in den stilistischen Erscheinungen etwas von der dahinter stehenden Persönlichkeit zu vernehmen, muß die Beschreibung des Altersstils der Kinder verhältnismäßig blaß ausfallen. Busemann verweist in diesem Zusammenhang nur auf einen in unzulänglicher Generalisierung für das gesamte Kindesalter gemeinten Altersstil, der mit Hilfe der Aufzählung einzelner Stilmomente in Anlehnung an das Bild entworfen wird, das die Altersphase von etwa 9–10 Jahren bietet. So wird auch der Vorgang des Spracherwerbs, d. h. nach Busemann die Wandlung des Sprachalterstils und das Werden des personeigenen Stils, verstanden als Assimilations- und Ausleseprozeß der angebotenen sprachlichen Möglichkeiten unter den Bedingungen der menschlichen inneren Gefügtheit. Busemann kennt zwar die („Gesamtgestalt“ des Stilpräges als „sinnvoll zusammenhängendes Ganzes“³⁷⁾, aber nur erfaßt unter den Bedingungen des Seelischen, unter denen sie entsteht. Die Eigenständigkeit des Sprachwerkes und die in der Besonderheit seines Sinnzusammenhanges gelegenen organisierenden Kräfte verlieren ihre Bedeutung.

Stilmittel, auch innerhalb eines kindlichen Sprachwerkes, stellen nun einmal nicht allein selbstherrlich gesetztes stilistisches Material kraft personbedingter Akte dar, oder — als Stilmomente — Ausgeburten des Thymos. Sie erstehen vielmehr oft aus der Notwendigkeit einer Aussageleistung innerhalb eines Werkes, berufen durch das Prinzip der inneren Struktur des Werkes, gefordert als Sinnglieder und Sinnträger des Gehalts.

Mit dem Netz der Stilmomente Busemanns versucht nun H. Hetzer eine deutlichere Altersgruppierung der „entwicklungsbedingten Stilformen von kindlichen und jugendlichen Schreibern“ zu erhalten.³⁸⁾ Trotz der Anwendung der gleichen Stilmomente, wenn auch an andersartigem Material, verschiebt sich aber bei Hetzer der Stilbegriff. Ihr wird Stilform wieder in allgemein psychologischer Sicht zum „Ausdruck des Redenden oder Schreibenden“.³⁹⁾ Auf Grund ihrer Untersuchungen stellt Hetzer dann vier Stilalter heraus, die sie an die bekannten und vorausgesetzten Stufen der Entwicklungspsychologie bindet.⁴⁰⁾

Ebenso unter Anlehnung an einige Stilmomente Busemanns, jedoch bei einem jetzt vom Gestaltcharakter des Sprachwerkes bestimmten Stilbegriff legt ein Jahr

später A. Krüger ihre Arbeitsergebnisse über „Sprache und Darstellungsform der 8–12-jährigen Kinder“ vor.⁴¹⁾ Sie verwertet ein wesentlich breiteres Material von schriftlichen Gestaltganzen, die sicherlich einen höheren stilistischen Aussagegrad besitzen als Gestaltergänzungen. Wir erhalten auf diese Weise beachtliche Beobachtungen über verschiedene Stilzüge in zwei (durch die Ordnung der Schuljahre abgegrenzten) Stilaltern. Methodologisch wird hier der Übergang deutlich vom bloßen Feststellen und Abzählen von Stilmomenten (mit der Ausrechnung ihres prozentualen Anteils) zur qualitativen Auswertung von Stilzügen im Rahmen eines Stilgesamt. Leider bleibt das Material auf das 2. und 4. Schuljahr sowie auf schriftliche Gestaltganze beschränkt.

Im Zusammenhang mit der Frage nach den alle Spracheinheiten umgreifenden Haltungen in den Sprach- und Stilaltern sei eine dritte Untersuchung der letzten Jahre besonders erwähnt, die vor allem auch sprachwissenschaftliche Methoden der Wortfeldforschung, der Strukturanalyse des Satzes sowie der Struktur der Satzfolge heranzieht. K. Doderer hat 1960 mit einem glücklichen „sprachlichen Zugriff“ die sprachwissenschaftlichen Begriffe des Wortfeldes und des syntaktischen Feldes zu dem stilistischen Begriff des „Erzählfeldes“ ausgeweitet.⁴²⁾ Mit Hilfe der qualitativ deutenden Strukturanalyse, in der Satzbau-typen und Satzfolgen, die Sinnstruktur des Satzes und die Sinneinheiten in ihrem durch das Sprachganze diktierten Aussagewert erläutert werden, gelingt es ihm, einheitliche morphologische Prinzipien in zwei für die Grundschule typischen „Sprachlandschaften“ des Kindes aufzuweisen. (Wieweit allerdings der Begriff des Erzählfeldes diese Prinzipien immer trifft, muß zukünftiger wissenschaftstheoretischer Besinnung überlassen bleiben.)⁴³⁾

IV.

Überblickt man die bisher insgesamt geleistete Forschung, so nehmen deutlich einige bestimmte Ansätze und Verfahrensweisen den breitesten Raum ein:

1) Man bemerkt ein Übergewicht psychologischer Ansätze mit psychologischen Zielsetzungen, d. h. eine Sicht der kindlichen Sprache in ihrer psychischen Bedingtheit und in ihrem psychologischen Auskunftswert. Sprache wird als Indizium für Seelisches genommen. Man sucht mit Hilfe der kindlichen Sprache neue Erkenntnisse über das Seelenleben zu gewinnen oder vorausgesetzte allgemeine Kenntnisse und Thesen zu stützen und zu beglaubigen.

Bezeichnend dafür scheinen Bemerkungen M. Keilhackers aus dem Jahre 1933: „Tatsächlich bringt die Untersuchung von Schulaufsätzen psychologisch höchst interessante Ergebnisse, die durchaus mit dem übereinstimmen, was durch andere Methoden aus der Jugendpsychologie bekannt ist, oder auch Ergebnisse, die bis jetzt zwar in der Jugendpsychologie nicht exakt belegt sind, aber große Wahrscheinlichkeit besitzen. Ich glaube, daß es möglich sein wird, auf dem Weg über diese sprachpsychologische Methode nicht bloß bereits bekannte Ergebnisse zu kontrollieren, sondern auch neue Erkenntnisse in der Jugendpsychologie zu gewinnen.“⁴⁴⁾ Und in einer Reihe von Vorschlägen, die Keilhacker 1934 für die Erfassung der kindlichen Sprache macht, finden sich folgende Aufgaben: Entwicklung der Abstraktionsfähigkeit (Verwendung abstrakter Ausdrücke

und von Sammelbezeichnungen); Entwicklung des gefühlsmäßigen Einschlags von Darstellungen (Gefühlshaltige Adjektive); alogische Verknüpfung, gedankliche Verbindungen höherer Ordnung wie Ursache–Wirkung, Grund–Folge in der Satzbildung (Auftreten kausallogischer Zusammenhänge soll erfaßt werden).⁴⁵⁾

2) Damit hängt zusammen, daß Sprache nur in ihren Aspekten *langage* und *parler*, z. T. auch *parole* die Forschung beschäftigt. Man faßt die kindliche Sprache unter den Denkansätzen der sprachlichen Fähigkeit, des sprachlichen Ausdrucks und des sprachlichen Mittlers in Form einer geistigen Apparatur.

3) Linguistik und Stilistik mit ihren Methoden haben an der Forschung kaum Anteil. Nach dem gestaltpsychologischen Vorgriff von I. Oßig hat sich dieses Bild erst in den letzten Jahren mit neuen Ansätzen von A. Krüger, K. Doderer, Chr. Winkler und H. Glinz geändert.⁴⁶⁾

4) Vorhandene Unterschiede des Sprachgebrauchs zwischen Äußerung und Gespräch des täglichen Sprachverkehrs einerseits und Sprachwerk andererseits, ebenso zwischen Sprechstil und Schreibstil im mündlichen und schriftlichen Sprachwerk werden häufig übergangen. Eine Erscheinungsform steht zumeist für alle anderen.

5) Die Methoden bleiben beherrscht durch das genetisch-kausale Erklären der kindlichen Sprache aus der Befindlichkeit des Sprechers oder Schreibers und aus dem Funktionscharakter des Gesprochenen oder Geschriebenen. Aus dem vorliegenden Untersuchungsmaterial werden isolierte Spracherscheinungen herausgegriffen und oft in schematisch-statistischer Form in ihren Inhalten und Funktionen einwertig gedeutet. Die Mehrwertigkeit der Sprachgebilde im Sprachganzen, ihr Stellenwert im sprachlichen Umfeld wird außer acht gelassen. Beschreibend-verstehende, auf Sinnauslegung des jeweils Charakteristischen gerichtete Methoden treten erst in den genannten Arbeiten der letzten Jahre deutlicher hervor.

Die angegebenen Tatsachen kennzeichnen sowohl das bisher Geleistete wie die Forderungen für die Zukunft.

Gegen die Unterstellung der gesamten Sprache unter die Gesetze der Psyche hat sich erfreulicherweise – ebenfalls in den letzten Jahren – die Sprachpsychologie selbst gewandt. Man grenzt stärker das eigentlich Psychische an der Sprache ab und ist auf dem Wege, sich der Bedeutung des geschichtlichen Standes der Muttersprache, also der ihr epochal eignenden Weltzugriffe und Verhaltensrichtungen, für das psychische Leben des Heranwachsenden, zu vergewissern.⁴⁷⁾

Um die Bedingungen der Möglichkeit gegenstandsgerechter Ergebnisse für die zukünftige Forschung zu erkennen, bedarf es demnach des Rückgriffs auf sprachtheoretische Überlegungen.

Die sprachtheoretischen Grundlagen, soweit sie die in unserem Zusammenhang aufgetretene Problematik betreffen, dürfen wohl – in gebotener Kürze – wie folgt umschrieben werden: Jede Einzelsprache, unter deren Schutz und Macht sich das sprachliche Individuum ansiedelt, stellt ein überpsychisches und überpersonales Sinnsystem dar, in dessen Bahnen sich Weltbegreifen und Weltaneignung des

Heranwachsenden vollziehen. Das Psychische des Einzelnen umfaßt je und je mehr, als in die sprachlichen Aussagen einfließt. Umgekehrt ist Sprache nicht auf das Psychische reduzierbar. Ja noch mehr: Jede Sprache hat für jede Stufe des Welt-innewerdens konstitutive Bedeutung in eben dem Maße, wie sie für den heranwachsenden Menschen gegenstandskonstitutiv wirkt. Darum werden alle Forschungsansätze, die in der kindlichen Sprache nur die Fähigkeit, den Ausdruck oder den Mittler fassen wollen, die Ergebnisse bei der Deutung abblenden oder in einer die linguistisch-stilistischen Tatsachen verstellenden Beleuchtung darbieten. Jede Sprache als eigenes Sinngefüge leistet mehr, als Mittel bereitzustellen für assoziatives Berufen von Welt und begrenzt semantisches Zeigen von Welt; das Gebrauchen der Mittel einer Sprache ist, wie Kainz es einmal sagt, „ein Aufbauen von Sinnverhalten.“⁴⁸⁾ Und sofern man das Wesentliche der Sprache in ihrem Sinnverhalte bergenden und entwerfenden Dasein als Zwischenwelt zwischen Ich und Gegenstand schaut, bemerkt man: Alle Formen des Begreifen-wollens, die allein die seelenlogische oder auch sachlogische (gegenstandslogische) Bedingtheit der Sprache und des Stils in Betracht ziehen, überspannen kurzschlüssig eben dieses Wesentliche. Sprache im Vorgang des Vernehmens der Sache ist sinnbezogener Vorgriff; und im intentionalen Handeln und Gestalten des sprachverwendenden Menschen ist sie sinnordnender, nur im Sinnsystem der Muttersprache auf diese Weise möglicher „Zugriff“. ⁴⁹⁾

Es gilt somit, in der Kindersprachforschung Methoden aufzugreifen, die – in der Linguistik und Stilistik seit längerem bekannt – kindliche Sprache und kindlichen Stil auch vom Wesen, nicht nur von den Funktionen her treffen. Wir brauchen den sprach- und stileigenen Untersuchungsansatz. Jeder Ansatz und jede Einzelanalyse zur Abgrenzung kindlicher Sprachhorizonte haben demnach zweierlei zu beobachten: einmal den hermeneutischen Zirkel der Gesamtsprache, des vorgegebenen Daseins muttersprachlicher Möglichkeiten mit den muttersprachlich bedingten Inhalten, Wirkungen, Ordnungen, Werten, Leistungen der Sprachgebilde in ihrem epochalen Bestande; zum anderen den hermeneutischen Zirkel der jeweiligen Sprachganzheit (Gespräch, Äußerung, Text). ⁵⁰⁾

Das Fragen nach den auslösenden und steuernden Gegebenheiten sachlicher und psychischer Art, soweit sie als außersprachliche oder vorsprachliche Tatsachen existieren, seien sie psychisch-genetischer, individueller, sozialpsychischer oder sachintentionaler Art, wäre ein zweiter Schritt. Auch die Frage, welche Kräfte – in dem Felde zwischen neuen Anlässen für sprachliche Tätigkeit und dem bestehenden, bereits sprachlich gebildeten Verständnishorizont für Erlebnisse und Erkenntnisse – die sprachliche Wirklichkeit zuvörderst bestimmen, gehört in diesen zweiten Kreis. Hier müssen sich sowohl Anthropologie wie Psychologie und Soziologie einschalten.

Es war häufig ein Fehler der Forschung, daß sie die linguistisch-stilistische Interpretation der kindlichen Sprachhorizonte gleichsam verschluckt hat unter der Vorstellung der Sprache als Medium für Psyche oder Sachverhalt. Wenn vermutete Wirklichkeiten vorsprachlicher Art abgetastet werden sollen, kann der Weltbild- und Gefügescharakter der einzelnen Sprache nicht übersprungen werden. ⁵¹⁾ Die

Scheidung von kindlicher Sprache allgemein und kindlichem Stil besagt dann noch zusätzlich, daß im Sprachwerk die Muttersprache mit der in ihr integrierten Welt ins bündige Werk gesetzt wird, daß neben dem sinnhaltigen Sprechen offener Art etwas möglich ist, das man als Sinngewirk von relativ geschlossener Art bezeichnen könnte.

Gemäß den erörterten Bedingungen der Möglichkeit gegenstandsgerechter Kindersprach- und Stilforschung wird sich der Anteil der Wissenschaften bzw. der Ort ihrer Beteiligung in Zukunft etwas verschieben.

Für die Sprachpsychologie verbleiben im Rahmen des bisher schon Geleisteten — nämlich für die Erforschung der Entfaltung der Sprachfähigkeit, der allgemeinen Prozesse und Akte während des Spracherwerbs des Einzelnen und der Aktualgenese der Sprechhandlungen — im wesentlichen epochalpsychologische Untersuchungen, bzw. weiterhin die speziellen Fragen der psychischen Bedingtheit von Sprachschwächen. Was die Sprachpsychologie in Zukunft aber stärker beschäftigen müßte, ist die Untersuchung der Bedeutung der Sprachgebilde der einzelnen Sprachen mit den ihnen innewohnenden Gehalten für den Aufbau des psychischen Lebens. Die praktische Frage hieße statt bisher „Wie verhält sich das Kind zur Sprache?“ nun „Wie wandelt die Sprache je nach Aneignung des Sprachgutes das Kind?“ Es wird eine Schwerpunktverlagerung der Sprachpsychologie notwendig werden auf die psychischen Korrelate der *Sprache als langue*, eine Blickwendung hin zu den möglichen Bildungsgehalten der Sprachgebilde einer jeden Sprache.⁵²⁾ Es geht in solcher Einzelforschung letztlich immer um die Bildungsträchtigkeit der Einheiten und Gebilde im Gefüge der einzelnen Sprache. Die Verfahrensweisen für derartige konkrete Untersuchungen hätte die Sprachpsychologie selbst auszubilden. Sie wird jedenfalls eng mit der Sprachsoziologie zusammenarbeiten müssen. Gewisse Verfahrensweisen der Linguistik, z. B. die von H. Glinz so konsequent durchgeführten Verschiebeprobieren und Ersatzproben, vermögen sicherlich schon wertvolle Hinweise zu geben.⁵³⁾

Der Ort der Sprachwissenschaft ist verhältnismäßig leicht zu bestimmen, obwohl gerade ihr vorerst die umfangreichsten Aufgaben zufallen werden. Da sich die Sprachwissenschaft am System und Bestande der Hochsprache zu orientieren pflegt, sind ihr oft die Sprachhorizonte des Kindes als in sich sinnhaltige Weltperspektiven entgangen. Wenn sich die neuere Sprachwissenschaft dem Kinde und seiner Sprache zuwendet, hätte sie jenem grammatischen Perfektionismus zu entsagen, der kindliche Sprachbereiche nur dem Bestande nach am ausgebildeten Sprachsystem mißt. Die zeiträumlich konkreten kindlichen Sprachbereiche und die Sinnrichtungen ihrer aussagenden Gebilde haben didaktischen Eigenwert. Um jedoch den jeweils eigenen perspektivischen Standort der kindlichen Sprachbereiche zu finden, bedarf es der genauen Kenntnis der Ergebnisse der gegenwärtigen Sprachwissenschaft, nicht aber der Anwendung überholter grammatikalischer Schemata. Die Kindersprachforschung kann sich und muß sich in Zukunft dankbar der Ergebnisse und Methoden bedienen, wie sie in der gegenwärtigen Sprachwissenschaft — um nur einige Namen zu nennen — von L. Weisgerber, H. Glinz

und H. Brinkmann erarbeitet und in umfassenden Zusammenhängen aufgezeigt werden.

In den letzten Jahren hat sich eine deutliche Annäherung von Sprachwissenschaft und Stilforschung auf den gemeinsamen Arbeitsgebieten vollzogen. Nur enden die Möglichkeiten rein linguistischer Bestimmungen praktisch, wie die Geschichte der von der Linguistik behandelten Gegenstände lehrt, beim Satz als Gestaltseinheit und Gestaltungseinheit. Selbstverständlich sind auch Satzverbindungen und über sich hinausgreifende Sinnrichtungen der Sätze Gegenstand der Linguistik, aber eben nur als Satzverbindungen und als Sinnrichtungen von Sätzen. Weder würde es die Linguistik als ihre Aufgabe betrachten, noch wäre es ihr möglich, etwa die Motivik oder die Gliederung des gesamten Handlungs- und Geschehensverlaufes in einem kindlichen Sprachwerk zu untersuchen. Bei derartigen Teilaufgaben, die sich notwendig einstellen, wenn man Sprachwerke als Gestaltganze betrachtet, sieht man sich auf die Stilistik und ihre Betrachtungsweisen verwiesen. Einige solcher nur mit Hilfe der Stilforschung zu verstehenden und zu deutenden Gestaltzüge seien genannt: Übersatzmäßige Redeformen; die Art der Menschen-darstellung; Zeit- und Raumgestaltung; Bildlichkeit; Redeformeln; Satzkadenzen; Atmosphärisches, das sich aus dem gewählten Wortgut erschließen läßt; ästhetische Kategorien wie das Komische; das Perspektivenproblem; Erzählerrollen und Erzählerstandpunkte. (Schon Elfjährige erzählen manchmal in Anlehnung an die Rolle des Märchenerzählers, des Reporters, des verrätselnden Autors von Kriminalstücken, des Streichspielers, des Führers bei einer Besichtigungsrundfahrt oder des Marktschreiers!)⁵⁴⁾ Auf eine Reihe dieser stilkonstitutiven Momente, die — gewiß auch ohne künstlerischen Seitenblick — für die Eigenarten und Stufen des kindlichen Stils wichtig erscheinen, ist man bisher noch nie eingegangen. Der Mangel zeugt für den geringen Anteil, den die Stilistik an der Forschung hatte. Zurückzuführen ist das vor allem auf die Anlage der Untersuchungen in Richtung nach dem „factor“, „facit“ oder „effect“ des Stils. Sofern wir auch kindlichen Stil am factum, d. h. als Werkstil begreifen, werden sich die anhand solcher Teilbeobachtungen gewonnenen Stilzüge eher zu übergreifenden Stilhaltungen ordnen. Bemühen wir uns dann um den Altersstil und Typenstil des Kindes, so finden wir, abstrahiert aus der Vielzahl der Sprachwerke, vom Kinde her gesehen stilistische Richtungskonstanten, vom Werk her gesehen Integrationskonstanten. Sie werden im Stilfelde neben variablen Stilmomenten wirksam, z. B. neben den Haltungen des Erzählens und Beschreibens sowie neben den thematischen und motivischen Steuerungen.

Die anderen Wirkungsmomente verhalten sich zum Altersstil und typeneigenen Stil wohl doch nicht allgemein so, wie Busemann es — im Hinblick auf die Konstante des personeigenen Stils — in einem Bilde sah: wie Beleuchtungsverhältnisse auf Oberflächenfarben.⁵⁵⁾ Wir werden alterseigenen und typeneigenen Stil nur als Konstanten betrachten dürfen, die neben anderen Momenten in der höheren Einheit des Sprachwerkes integriert werden.

Die angedeuteten wissenschaftlichen Fragestellungen heischen Methoden, die auf die Sinnhaltung in den sich abhebenden einzelnen Sprach- und Stilbereichen

des Kindes zielen. Das bedeutet verstehende, die Einzelbereiche in dem von innen her gegebenen Wirkungszusammenhang sichtende Beschreibung und Deutung. In den Bereichen geistigen Sinnes gelten nicht Gesetzmäßigkeit und Quantität, sondern Sinnrichtung, Qualität und Gestalt. In der Sprache gibt es keine rein quantitativ meßbaren Beziehungen und Affinitäten, die außerhalb qualitativer Wirkungen und Leistungen erfahrbar wären. Bloße statistische Auswertung zerrisse Sprache und Stil in ihrer Sinnbezogenheit und Gestalthaftigkeit, die jeweils qualitativ die einzelnen Gebilde bestimmende Sinnmitte wäre ausgeklammert. Darum auch können nur hinreichend sinnverweisende Textganze mündlicher oder schriftlicher Art als Untersuchungsgegenstand dienen. Nur das Sprachganze, nur der Kontext können letztlich über bestimmte Inhalte, Aussageleistungen, Sinnrichtungen entscheiden, die in den einzelnen Sprachgebilden angelegt sind. Zu sinnhaltigen Auswertungsergebnissen kann nur kommen, wer über den gegebenenfalls notwendigen ersten orientierenden Schritt des Abzählens und vereinzelnden Feststellens in der Analyse zur übergreifenden Deutung der Leistungen auf den Sinn des Ganzen hin durchdringt.⁵⁶) Allein auf diese Weise wird man sich dem Ziel nähern: der Beschreibung dominanter Sprach- und Stilhaltungen als Sinneinstellungen des Kindes in ihrer alters- und typenspezifischen Artung.

Diese methodischen Forderungen berühren alle Themenkreise der Forschung. Drei große Themen insbesondere zeichnen sich ab. Es sind dies 1) jene Fragen, die das Verhältnis und die Eigenart von gesprochener und geschriebener Sprache ergründen wollen, und zwar sowohl in der situationsgebundenen und zweckgerichteten Sprache des gewöhnlichen Sprachverkehrs wie auch als Sprechstil und Schreibstil im mündlichen oder schriftlichen Sprachwerk; 2) der Themenkreis der Sprach- und Stilaltersstufen; 3) der Themenkreis der individuell typischen Prägungskonstanten im gesprochenen und geschriebenen Wort.

Der erstgenannte Themenkreis war bislang am wenigsten der empirischen Forschung zugänglich. Unterscheidungskriterien, die in der Literatur genannt werden, haben sehr großflächigen Charakter, berücksichtigen zudem mehr die Ausgangssituation, die Aktualgenese und den zeitlichen Verlauf der Sprache sowie die sozialpsychische Wirkung. Es steht nicht das in der notwendigen Breite vorhandene und bis in die kleinsten Einzelheiten hinein ausgewertete Material hinter den Aussagen. Zum Teil werden Sprech- und Schreibbeispiele in ihrem Aussagewert geradezu gleichgeschaltet. Wo etwa fänden wir Altersstufenuntersuchungen, in denen das gleiche Thema von einem Teil der Kinder in mündlicher, von einem anderen in schriftlicher Darstellung vorläge und in allen Einzelheiten, nicht nur nach aktionalen und qualitativen Momenten hin, ausgewertet wäre?

Um individuelle Variabilitäten in den Altersstufen auszugleichen, hat sich bei unseren Untersuchungen in Braunschweig das Verfahren bewährt, eine Hälfte der Vpn. am ersten Versuchstage ein Thema mündlich, an einem zweiten Versuchstage ein Thema schriftlich darstellen zu lassen, während die andere Hälfte umgekehrt verfährt. Eine weitere Kontrolle der Ergebnisse wird möglich, wenn die gleichen beiden Gruppen von Vpn. in einem zweiten Durchgang die Reihenfolge von mündlicher und schriftlicher Aussage wechseln.

Es mag größtenteils an den nicht vorhandenen technischen Hilfsmitteln gelegen haben, wenn das gesprochene Wort in der Äußerung oder im Gespräch oder als relativ bündiges Sprachwerk nicht die Beachtung fand, die ihm – gerade im Vergleich mit der schriftsprachlichen Leistung – gebührt. Mit dem Tonbandgerät haben wir heute alle Möglichkeiten in der Hand, eine der Hauptaufgaben innerhalb dieses Themenkreises lösen zu können: die Klanggestalt der kindlichen Sprache und des kindlichen Stils zu durchschauen in ihrer Besonderheit und in ihrem Anteil an der Sprachgebung bei unterschiedlichen Sprachimpulsen.⁵⁷⁾

Für den zweiten und dritten Themenkreis, die Erforschung der Sprach- und Stilaltersstufen wie der individuell typischen Sprachhaltungen, ist gleichermaßen eine aus dem Wesen des Gegenstandes zu verstehende, die verschiedenen Ansätze bedingende Einsicht zu beachten. Sprache und Stil besitzen zwar Korrelate in der werdenden und auf jeder Stufe noch typenvariablen seelischen Struktur des Einzelmenschen; sie gründen aber als überpsychische Phänomene nicht in diesen Korrelaten. Gesammeltes sprachlich-stilistisches Material liefert nur gegenstandsangemessene Auswertungsergebnisse, wenn es primär in seiner phänotypischen Eigenart verstanden, nicht aber gleich genotypisch kausal gewertet wird.

Für die Sprachalter des Schulkindes besitzen wir noch keine solcherart auf breiträumiger Grundlage erarbeitete, feiner differenzierte Einteilung. Schon die für das Grundschulalter vorgelegten Einteilungen (gewöhnlich in zwei Stufen) differieren. Es fehlt sowohl eine die Schulsysteme und das Klassensystem übergreifende Einteilung wie eine innere Differenzierung sprachräumlicher und situationstypischer Art, die auch die Leitbilder der geschichtlichen Sprachgegenwart einbezüge. (Zu denken ist an Fernsehen, Funk, Boulevardpresse...) Imgleichen fehlt eine Ordnung von Stilaltersstufen, bei denen statt der situationstypischen Differenzierung Beobachtungen über die Festigkeit der Stilalterskonstanten bei veränderlichem Gesamtstil treten sollten, jenem Gesamtstil, der unter anderem durch veränderliche Gestaltungsaufgaben, Gestaltungsintentionen und Stilformen (Beschreiben, Schildern...) entsteht.

Für das individuell unterschiedliche Sprach- und Stilverhalten liegen bisher Typenordnungen vor, die die persönliche Sprechart, d. h. Sprechtypen von der Schallform der Sprache her verzeichnen;⁵⁸⁾ ferner rein polar gesetzte Scheidungen von Typen geistigen Verhaltens wie die oft zitierte Unterteilung in einen logisch-formalen und einen Erlebnistyp;⁵⁹⁾ weiter Typenordnungen auf der Grundlage und als Teilgebiet der psychologischen Konstitutions- und Funktionstypenlehren;⁶⁰⁾ oder vom Stilphänomen als solchem ausgehende Typologien als Teilgebiete der Charakterforschung, die sich aber gewöhnlich nicht auf kindliche personale Stilhaltungen beziehen oder die Möglichkeit personaler Stilkonstanz im Kindesalter gar verneinen. Der zuletzt genannten These wäre entgegenzuhalten, daß nach eigenen Untersuchungen mit Sicherheit vom 9.-10. Lebensjahr an auch stilistische Richtungskonstanten personaltypischer Art nachweisbar sind.⁶¹⁾ Nur ist kindlich personaler Stil eben eine immer in der übergreifenden Bindung des Sprachwerks integrierte phänotypische Konstante. Sie läßt sich aus einer Vielzahl

von Sprachwerken eines Kindes in den verschiedenen Stilaltern herauslösen, aber nicht unmittelbar auf Konstitutions- und Funktionstypen oder auf Charakteranlagen zurückführen. Sprache und Stil leben in anderen Bereichen als Gestik und Gang oder Richtungen des Gefühls- und Willensverhaltens, sie binden Sinn in individuell übergreifender Form.⁶²⁾ Welche stilistischen Momente es uns ermöglichen, auf bestimmte psychische Korrelate und Einstellungen zu schließen, kann nur differenzierte Einzelforschung beantworten.

Unter bestimmten Voraussetzungen vermag die Forschung die in den genannten Themenkreisen anklingenden Aufgaben durchaus zu lösen. Die Forschung hätte sich nur freizuhalten von voreiligen Verallgemeinerungen. Voraussetzungen für die Lösung der genannten Aufgaben wären: 1) Auswertung breitesten Materials (von Schleswig-Holstein bis Württemberg) in sprachräumlicher und schulischer Zusammenschau und Differenzierung unter Berücksichtigung der sprachumweltbedingten Vor- und Leitbilder. 2) Ordnung des über die verschiedensten Klassen- und Schulsysteme gestreuten Materials nicht nach Schuljahrszugehörigkeit, sondern nach Altersgruppen bis zu den einzelnen Lebensmonaten hinab. 3) Gegenseitige Ergänzung und Kontrolle bei der Erforschung von Einzelzügen und gesamt-sprachlichen und -stilistischen Haltungen des Kindes und Jugendlichen. (Mit „Einzelzügen“ sind gemeint etwa Gebrauch und Aussageleistung bestimmter Satzmodelle mit ihren „geistigen Grundbildern“⁶³⁾, rhythmische Aussageformen, Motivik, Menschengestaltung usw.)

Als besondere Wege der Forschung seien für die Zukunft vorgeschlagen: Sprach- und Stilmonographien einzelner Kinder (sowohl Sprech- wie Schreibstil) — entsprechende Monographien von Geschwistern⁶⁴⁾; — in den verschiedenen Altersgruppen Auswertung sowohl von situationsgesteuerten Beispielen des Sprachgebrauchs wie von thematisch freien und thematisch unterschiedlich gesteuerten Sprachwerken. (Bei der thematisch unterschiedlichen Steuerung sollten Aufgabenstellungen gewählt werden, die bestimmte Stilformen wie Erlebniserzählung und Phantasieerzählung, Gegenstands-, Orts- und Menschenbeschreibung anreizen.) — Schließlich ein weiterer wichtiger Weg: Bei älteren Kindern und Jugendlichen genaue Beobachtung der Stadien des stilistischen Werdeprozesses eines Sprachwerkes vom Entwurf bis zur Endfassung, und zwar unter stilphasenspezifischen wie stiltypologischen Gesichtspunkten.

V.

Nach dem Rundgang, der uns über die vorliegenden Ansätze und Methoden der Forschung, über eine sprachtheoretische Besinnung und die methodologischen Folgerungen aus dem Sprach- und Stilbegriff zu möglichen Aufgaben und Arbeitsthemen geführt hat, bleibt noch die Frage: Wieweit kann denn bei den spürbar gewordenen offenen und jederzeit mit möglichen Veränderungen belasteten Grenzen der Einheiten dessen, was wir unter alterseigenen oder typologischen Konstanten der kindlichen Sprach- und Stilgegenwart verstanden hatten, die Forschung überhaupt didaktisch-methodisch fruchtbar werden? Die einleitenden Bemerkungen

über den didaktisch-methodischen Sinn solcher Forschung könnten in der Antwort noch einmal ihre konkrete Erfüllung finden. Leider wird die Antwort hier nur hypothetisch ausfallen, da keine festen Forschungsergebnisse mitgeteilt wurden, von denen unmittelbare didaktisch-methodische Erhellung ausginge. Soviel aber ist sicherlich zu sagen, bei allen berechtigten Vorbehalten: Die Ergebnisse derartiger Forschung könnten den sprachlich-stilistischen Verfügungsraum des Kindes freilegen, einen Raum mit offenen Grenzen, der reale Grundlage für methodische Überlegungen und ideale Potenz für Bildungsaufgaben sein möge.

Anmerkungen

1 Vgl. dazu die Ausführungen J. Derbolavs in seinem „Versuch einer wissenschaftstheoretischen Grundlegung der Didaktik“ (Referat zum 4. Pädagogischen Hochschultag. Zeitschrift für Pädagogik, 2. Beiheft 1960, S. 26 und 27 f.).

2 In Anlehnung an das von Derbolav im erwähnten Vortrag noch einmal angeführte Verhältnis von Didaktik und Methodik (a. a. O., S. 38). Zu Forschungsaufgaben didaktischer und methodischer Art vgl. a. a. O., S. 39 f.

3 Nur zwei Hinweise, die Arbeiten zu diesem Problem aus der Zeit des Beginns solcher Forschung und aus der jüngsten Vergangenheit betreffen: a) Cl. u. W. Stern widmeten ihr berühmtes Werk der Erforschung der „Kindersprache“ (1. Aufl. 1907). Dort findet sich aber bereits eine beachtliche Bemerkung. Stern meint in einer Stellungnahme zu B. Ottos „Altersmundarten“, das Stadium der Kindersprache sei abgeschlossen, wenn das Kind sich die Umgangssyntax in den Hauptzügen angeeignet habe. Das sei spätestens in den ersten Schuljahren der Fall. Die Sprache des 8- oder 11-jährigen weiche überwiegend nur noch durch „quantitative Merkmale von der Vollsprache ab: Durch geringeren Wortschatz sowie geringere Fülle der grammatischen und syntaktischen Formen. Qualitativ unterscheide sie sich von der Vollsprache lediglich durch den Stil.“ (Cl. u. W. Stern, Die Kindersprache, 1928*, S. 2, Fußnote 2). b) In einer der Arbeiten aus dem letzten Jahrzehnt (M. J. Hillebrand, Kind und Sprache, I. Teil, 1955, S. 65) wird einmal die Frage gestellt, „durch welche Stilmomente die Rede oder Schreibe des Grundschulkindes gekennzeichnet ist und ob in den Begriff der Altersmundart auch der Begriff eines Altersstufensstils eingehen kann.“

4 Das Kind ist nun einmal nicht ein kleiner Künstler, wie uns zuerst der Naturalismus mit A. Holz glauben machen wollte. Während im Sprachwerk des Kindes die Wirklichkeit zur je anderen Welt erstet, wird in der Dichtung durch die künstlerische sprachliche Tat eine fiktionale Welt geschaffen, die Anspruch erhebt, tiefere und umgreifende Wirklichkeitszusammenhänge symbolisch zu offenbaren.

5 K. Bühler, Sprachtheorie, 1934, S. 49 ff. Es „gibt für uns alle Situationen, in denen das Problem des Augenblicks, die Aufgabe aus der Lebenslage redend gelöst wird: Sprechhandlungen. Und es gibt andere Gelegenheiten, wo wir schaffend an der adäquaten sprachlichen Fassung eines gegebenen Stoffes arbeiten und ein Sprachwerk hervorbringen...“ Das Sprechen ist erledigt (erfüllt) „in dem Maße, wie es die Aufgabe, das praktische Problem der Lage zu lösen, erfüllt hat... Das Sprachwerk als solches will entbunden aus dem Standort im individuellen Leben und Erleben seines Erzeugers betrachtbar und betrachtet sein“ (a. a. O., S. 53).

6 Chr. Winkler, Freies Sprechen (Handbuch des Deutschunterrichts, hrsg. von A. Beinlich, Bd. I, 1961*, S. 116).

7 I. Obrig hat erstmalig die Kriterien der Gestaltpsychologie bei der Untersuchung kindlicher Sprachwerke angewandt. Sie stellt für Sprachwerke als eigenständige Geschichten fest: ein „bündiges Gebilde, das als solches herausgestellt wird und daher von sich aus nicht mehr den Verständnis suchenden Rekurs auf den Prozeß oder Schöpfer des Weitererzählens erzeugt.“ (Kinder erzählen angefangene Geschichten weiter, Arbeiten zur Entwicklungspsychologie, 13. Stück, 1934, S. 57 f.).

8 Chr. Winkler unterscheidet in dem genannten Beitrag (a. a. O., S. 115 ff.) gleichfalls zwischen der „Wechselrede im Gespräch“ und der „zusammenhängenden Rede“ in Bericht und Erzählung, Beschreibung und Schilderung, in der gedanklichen Erörterung u.s.f. Das von Winkler der zusammenhängenden Rede zugeordnete, in Verbindung mit einer Tätigkeit verlaufende „Hantierende Sprechen“ gehört aber praktisch nicht zum „Sprachwerk“, da ihm die Bündigkeit des sprachlich freien Produzierens aus der Distanz fehlt.

9 Vgl. dazu die Arbeiten von J. Obrig (a. a. O.); H. Hetzer: Die entwicklungsbedingten Stilformen von kindlichen und jugendlichen Schreibern (Lebendige Schule, 1954); A. Kräger: Sprache und Darstellungsform der 6-12-jährigen Kinder (Lebendige Schule, 1955); M. J. Hillebrand: Kind und Sprache (Teil I, 1955, S. 42, 43, 64); Kl. Doderer: Zur sprachlichen Situation der Schulanfänger (Westermanns Pädagogische Beiträge, 12. Jg. 1960); Zur sprachlichen Situation der Grundschul Kinder (Westermanns Pädagogische Beiträge, 13. Jg. 1961).

10 F. Kainz kann die Ergebnisse auf breiter Übersicht zusammenfassen: Der Prozeß der „natürlichen Sprachentwicklung und -aneignung“ verläuft „nach einem strengen inneren Entwicklungsschema“. (Psychologie der Sprache, II. Bd. 1943, S. 70).

11 F. Kainz, a. a. O., S. 70: „Die Entwicklung (Sprachentwicklung) vollzieht sich von Anfang an in klar erkennbaren, mit naturwissenschaftlicher Gesetzmäßigkeit aufeinanderfolgenden Stadien. Auf deren Abfolge hat die Umgebung keinen Einfluß; es gibt somit auch hier fixierte genetische Sequenzen, die nicht umkehrbar sind, ja sich auch sonst jeder Beeinflussung durch Umweltfaktoren weitgehend entziehen.“

12 F. Kainz, a. a. O., S. 42.

13 H. Beckmann: Ein Beitrag zur grammatischen Entwicklung der schriftsprachlichen Darstellung im Schulalter (Zeitschr. f. Päd. Psych., 28. Jg. 1927). S. 273: Die statistischen Untersuchungen sollen geeignet sein, „entwicklungspsychologisch mit zur Charakterisierung der Stufen Verwendung zu finden.“

14 H. Beckmann, a. a. O., S. 278: „Voraussetzung für die richtige Rangzuweisung wäre der Einblick in die Entwicklungsstufen des Schulalters und die Auffindung der mit ihnen korrespondierenden grammatischen Elemente und schriftsprachlichen Synthese“. (Sic!)
M. J. Hillebrand, a. a. O., S. 39: „... es ist auch dem Kindespsychologen geläufig, daß er jede Erscheinung und Äußerung des einer bestimmten Entwicklungsstufe angehörigen Kindes aus der Struktur, aus dem Gesetz dieser Entwicklungsstufe begreifen muß. Das gilt auch für die sprachliche Betätigung des Kindes.“

15 Cl. u. W. Stern: Die Kindersprachkunde „vermag Bildungsgesetze zu formulieren, die in jeder Kindersprache wirksam sind. Diese Gemeinsamkeit ist sogar international ...“ (a. a. O., S. 3).

16 a. a. O., S. 122.

17 Jetzt auch bei W. Furrer: Die Entwicklung der schriftsprachlichen Leistungen unserer Volksschüler (Zürich 1948).

18 F. Kainz: „Ein Sprachvermögen als selbständige, wohlumschriebene und eigenartige, auf nichts zurückführbare Disposition gibt es nicht, nicht einmal beim Kulturkind, das durch vererbte Erfahrungen zahlloser über Sprache verfügender Generationen die Anlage auf Sprache in sich trägt, also auf Sprachgebrauch weitgehend vorgeformt ist“. (Psychologie der Sprache, Bd. I, S. 275).

Ebenso wie Kainz auch Hillebrand, a. a. O., S. 33.

Man sieht Sprache – als *langage* – entstehen „durch die erbmäßig vorbereitete und festgelegte Vereinigung mehrerer Triebregungen formalen Charakters und vorsprachlicher Art ...“ (Kainz, a. a. O., II. Bd., S. 81).

Oder: „... Sprachbegabung als die jedem Menschen angeborene Anlage, Zeichen sinnvoll zu gebrauchen oder gar zu setzen“. (G. Kandler, zitiert nach Kainz, Bd. IV, S. 362).

19 Kainz, a. a. O., II. Bd., S. 74.

20 W. Wundt: Völkerpsychologie, I. Band: Die Sprache. Erster Teil (1911²), S. 43: „Die psychophysischen Lebensäußerungen, denen die Sprache als eine besondere, eigenartig entwickelte Form zugezählt werden kann, bezeichnen wir ihrem allgemeinen Begriffe nach als Ausdrucksbewegungen.“

21 Quellen und Studien zur Jugendkunde, Heft 2, 1925.

22 a. a. O., S. X.

23 a. a. O., S. 74: „Es ist also wohl nicht zuviel gesagt, wenn man behauptet, daß qualitativer Stil und aktonaler Stil Formen des persönlichen Ausdrucks sind, relativ frei von der Art des Gegenstandes, der sprachliche Darstellung finden soll.“

24 Vgl. Busemanns Aufsatz „Die Sprache des Menschen in pädagogisch-psychologischer Sicht“. (Schule und Psychologie, 4. Jg. 1957).

25 H. Beckmann: Ein Beitrag zur grammatischen Entwicklung der schriftsprachlichen Darstellung im Schulalter. (Zsch. f. Päd. Psych., 28. Jg. 1927).

H. Deussing: Der sprachliche Ausdruck des Schulkindes. (Jenaer Beiträge zur Jugend- und Erziehungspsychologie, 3, 1927).

Lange-Neuhäus: Der Strukturwandel der Kindersprache während der Zeit vom 6. bis 9. Lebensjahr. (Archiv f. d. ges. Psych., Bd. 91, 1934).

26 Vgl. zum Ausdrucksbegriff und zum Ausdrucksbereich der Sprache auch Chr. Winkler, Sprechkunde und Sprechziehung (1934), S. 48–54; ferner M. J. Hillebrand, a. a. O., S. 11–14.

27 Genauer bei Chr. Winkler, a. a. O., S. 226–255.

28 Vgl. vor allem „Freies Sprechen“ (Handbuch des Deutschunterrichts, I. Bd., 1961).

29 A. Busemann, Die Sprache des Menschen in pädagogisch-psychologischer Sicht (a. a. O., S. 102).

30 K. Bühler, Sprachtheorie, 1934, S. 47 f.: „Die Sprachforschung stützt also im Axiom von der Zeichennatur der Sprache auf das Denkmodell des homo faber, eines Machers und Benützers von Geräten.“

31 W. Seidemann: Der Deutschunterricht als innere Sprachbildung (1952²), S. 54.

32 a. a. O., S. 54 ff.

33 I. Obbrig, Kinder erzählen angefangene Geschichten weiter (1934). – Der Versuch von A. Argelander aus dem Jahre 1927, auch die „Struktur der Ausdrucksanlagen, der Erzählung“ zu beobachten, bringt zwar Feststellungen z. B. über Satzanschlüsse, bleibt aber bei statistischen Angaben stehen, kommt nicht zur Deutung dieser Erscheinungen vom Stilgesamten her.

(A. Argelander, Über den sprachlichen Ausdruck des Schulkindes in der freien Erzählung. Jenaer Beitr. z. Jgd.- u. Erz.-Psych., 3, 1927).

34 Auf Busemanns Werk baut auch die weniger bekannte Arbeit von A. Schlismann auf: Der Mensch und sein Wort. Ein Beitrag zum Problem der Sprachgestaltung (Innsbruck 1955). Schlismann versteht Stil ebenfalls als persönlichen Stil des Sprechers, wobei sie nur theoretisch das Sprachprodukt in zwei Komponenten zerlegbar sieht: in den Individualstil als das organisch Gewordene und den Werkstil als das bewußt Gestaltete (Vide Busemann!). Die Wesensunterschiede von Rede und Schreibe, kindlicher und dichterischer Sprachgestaltung, der Stilgattungen verschwimmen bei Schlismann unter der Methode, alle Sprachprodukte durch Kurvenverläufe zu kennzeichnen, die statistisch aus dem bloßen Vorkommen von Verben und attributiven Adjektiven gewonnen wurden.

35 A. Busemann, Stil und Charakter (1948), S. 157.

36 a. a. O., S. 141.

37 a. a. O., S. 157.

38 H. Hetzer, Die entwicklungsbedingten Stilformen von kindlichen und jugendlichen Schreibern (Lebendige Schule, 9. Jg. 1954).

39 a. a. O., S. 369: „Sprachstil oder Schreibstil ist eine Eigenschaft der mündlichen oder schriftlichen Äußerung, die unabhängig vom Sprachinhalt vom Hörer oder Leser eindrucksmäßig erfahren wird. Das heißt, daß die Stilform als Ausdruck des Redenden oder Schreibenden den Hörer oder Leser zu einer gefühlsmäßigen Stellungnahme veranlaßt, wobei dem Sprecher oder Schreiber Eigenschaften zugelegt werden, die in dem, was beim Hören oder Lesen wahrnehmungsmäßig erfaßt wird, nicht unmittelbar gegeben sind.“ – S. 439 jedoch unklarer: „... Stil der Rede als Ausdruck des Sprechens und Schreibens ...“

40 Hetzers Einteilung der Stilalter: a) Der ganzheitlich-erlebnisbestimmte Stil der Kleinkinderstufe; b) der ganzheitlich-sachbetonte Stil zu Beginn der späten Kindheit; c) der gegenständliche Stil gegen Ende der späten Kindheit; d) der gegenständliche Stil mit Gestaltungsabsicht als höchste Form des Kindheitsstiles.

41 Lebendige Schule, 10. Jg. 1955.

42 K. Doderer, a. a. O. (Vgl. Anmerkung 9!)

43 Solche Besinnung scheint um so mehr erforderlich, als in jüngster Zeit bestimmte Kriterien des sprachwissenschaftlichen Feldbegriffs fragwürdig geworden sind. Vgl. G. Kandler: Die „Lücke“ im sprachlichen Weltbild. (Festschrift Weisgerber 1959).

44 M. Keilhacker: Zusammenhänge zwischen sprachlicher und allgemein-seelischer Entwicklung im Jugendalter (Zsch. f. Päd. Psych. u. Jugendkunde, 34. Jg. 1933, S. 60).

45 M. Keilhacker: Winke zu sprachpsychologischen Beobachtungen von Schulkindern (Pädagogische Warte 41, 1934).

46 Chr. Winkler: Freies Sprechen (a. a. O.); Chr. Winkler: Zwei Bilderbücher von Hartmut (Westermanns Pädagogische Beiträge 1961); H. Glinz: Die sprachliche Lage des Schulanfängers. (In seinem Beitrag „Der Sprachunterricht im engeren Sinne oder Sprachlehre und Sprachkunde“ im „Handbuch des Deutschunterrichts“, Bd. I, S. 258 ff.).

47 Vgl. jetzt F. Kainz, Psychologie der Sprache, Bd. III, 1954, S. 6, 9, 15 f., 19, 464 f.; W. Salber: Die Entwicklung der Sprache (In Handbuch der Psychologie, 3. Bd., 1959², S. 461) erkennt ebenfalls die Bedeutung bestimmter gelsteswissenschaftlicher Fundamente der Sprachtheorie für die Forschung an.

48 F. Kainz, a. a. O., Bd. I, S. 73 – Kainz scheidet im I. Bd. seiner Sprachpsychologie ebenfalls zwischen dem Wesen und den Funktionen der Sprache (S. 67–72).

49 Zum Ausdruck „sprachlicher Zugriff“ vgl. L. Weisgerber: Die Erforschung des Sprach„zugriffs“. I. Grundlinien e. inhaltbez. Gramm. (Wirkendes Wort, II. Jg.).

50 In leichter Abänderung eines Postulats G. Kanders (a. a. O., S. 270).

51 Ähnliche Vorbehalte neuerdings auch in der Sprachpsychologie bei Kainz (I. Bd., S. 63): „Eine psychologische Betrachtungsweise, die das Wesen sprachlicher Gebilde ohne Rücksicht auf ihre innere Struktur und ihre Geschichte unmittelbar aus ihrer vermuteten psychischen Grundlage erkennen zu können glaubt, geleitet allein durch die trügerische Vergleichung mit der Oberflächenform von Fügungen irgendwelcher anderer Sprachen, muß unvermeidlich auf Irrwege führen.“

52 Zu der hier geforderten Blickwendung der Sprachpsychologie vgl. schon L. Weisgerber in seinem Referat „Sprachvergleichung und Psychologie“ auf dem XII. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Psychologie 1931: „Es dürfte kaum einen besseren Schutz gegen voreilige Verallgemeinerungen geben als die Frage, wie sich in einer gegebenen Situation, unter bestimmten Bedingungen ein Angehöriger einer inhaltlich anders aufgebauten Sprache oder ein sprachuntüchtiger Mensch verhalten würde.“ (Ber. u. d. XII. Kongr. d. Dt. Ges. f. Psych., hrsg. von G. Kafka, Jena 1932, S. 199) – Eine ähnliche Forderung für die Psychologie, sich bei ihrer Forschung der Struktur der Bildungsgüter anzunehmen, erhob F. Stückrath 1960 in seinem Referat auf dem 4. Pädagogischen Hochschultag: Zur psychologischen Problematik der Volksschuldidaktik. (Zsch. f. Pädagogik, 2. Beiheft 1960, S. 51).

53 H. Glinz: Die innere Form des Deutschen (1961²), S. 52 ff., S. 85–98.

54 Einzeluntersuchungen dieser Art werden zur Zeit im Rahmen von Examensarbeiten von Studierenden der Pädagogischen Hochschule Braunschweig durchgeführt.

55 A. Busemann, Stil und Charakter (1948), S. 121

56 Zur Kritik an der mathematisch-statistischen Methode vgl. auch H. Glinz: Zur sprachwissenschaftlichen Methodenlehre. (In: Proceedings of the Eighth International Congress of Linguists, Oslo 1958; gekürzt veröffentlicht auch in „Ehrengabe zum Germanistentag 1962“, dort S. 78 f.)

57 Erste zusammenfassende Hinweise für den mündlichen Erzählstil 8jähriger, 10jähriger und 13jähriger Kinder gibt Chr. Winkler. (Freies Sprechen, Handbuch des Deutschunterrichts, a. a. O.)

58 Vgl. dazu Chr. Winkler, Deutsche Sprechkunde und Sprecherziehung (1954, S. 62 ff.)

59 Die immer wieder berufene Zweiteilung in formal-logischen Typ und Erlebnistyp geht u. a. auf eine Untersuchung G. Dieters zurück, der seinerseits deutlich der geisteswissenschaftlichen Typologie Schüllers mit dessen antithetischen Setzungen nachhängt (G. Dieter: Typische Denkformen, Zsch. f. Psychol., 1934, Erg. Bd. 24). Diese polare Einteilung wird von G. Hagemann übernommen (Geistiges Wachstum und muttersprachliche Erziehung, 1951, S. 53 ff.) und zuletzt referiert auch bei A. Beinlich (Das schriftsprachliche Gestalten und die Stilpflege, Handbuch des Deutschunterrichts, Bd. I, S. 344 ff.)

60 Ein Beispiel: J. Kretschel (Persönlichkeitstypus und Sprache, Archiv f. d. ges. Psych., 89. Bd. 1933) setzt für seine Typen die Integrationstypologie von Jaensch voraus. Eine voraussetzungsfreie Ordnung von Sprachtypen ist dann natürlich nicht mehr möglich.

61 Vgl. D. Pregel: Voraussetzungen und Grundlagen der Stilbildung (Pädagogische Rundschau, 1958, 1. Heft, S. 37 ff.).

62 Eine der letzten Stellungnahmen von psychologischer Seite zu dem Problem der Verwertbarkeit der Sprache für die Persönlichkeitsforschung liegt vor bei W. Salber: Qualitative Methoden der Persönlichkeitsforschung (Handbuch der Psychologie, 4. Bd., 1960, S. 45 ff.)

63 Ein instruktives Beispiel teilt A. Beinlich mit. (Handbuch des Deutschunterrichts, I. Bd., S. 334 f.)

GUNTER OTTO

Über didaktische Konzepte des Kunstunterrichtes

Wohl ein Dutzend mehr oder weniger unterschiedlicher didaktischer Konzepte konstituiert mit und ohne Wissen der Lehrer die gegenwärtige Unterrichtspraxis unseres Faches. Ich versichere im Vorhinein, daß ich keine neue — dreizehnte — Fachdidaktik explizieren werde. Vielmehr möchte ich versuchen zu zeigen, welche unterrichtlichen Möglichkeiten dem Lehrer aus der Bindung an die vorliegenden und miteinander konkurrierenden didaktischen Vorstellungen *erwachsen* und *entgehen*. Im Laufe dieser Untersuchung nehme ich zu vier Problemkreisen Stellung:

1. Zu Grundfragen der Fachdidaktik.
2. Zu gegenwärtigen künstlerischen Wirklichkeit von Schulkindern, Jugendlichen und Erwachsenen.
3. Zu drei didaktischen Schlüsselbegriffen.
4. Zum Verhältnis unserer theoretischen Erörterungen zur Schulpraxis.

Hierbei wird sich zeigen, daß der Kunstunterricht aus mehreren Gründen für die Diskussion fachinhaltlicher Erwägungen besonders geeignet ist.

I.

Zu Grundfragen der Fachdidaktik

Der Sachbereich Bildende Kunst steht seit einigen Jahrzehnten selbst in einem Prozeß der Umstrukturierung — wenn nicht der „Auswechslung“ — seiner „Inhalte“¹⁾. Eine gewisse Unsicherheit in inhaltlichen Fragen gehört also nicht nur zu den lang diskutierten Sorgen der Schule, sondern — die Kunst verweist uns darauf — sie besteht offenbar in weiten Kulturbereichen. So ist es eine der Nöte des Zeitgenossen im Umgang mit der heutigen Kunst, daß die bisher *vertrauten* Inhalte — die Mandolinen und Rebhühner, die Ratsherren und Mona Lisen, die Veduten und die Kreuze im Gebirge — fehlen. Die Nöte des Lehrers reichen weiter: sie werden nicht nur durch die *neuen* Inhalte, sondern auch durch die *alten* Empfehlungen, Methoden, Pläne *usf.* ausgelöst. Unsere Situation ist also recht ungesichert, ermuntert aber vielleicht auch zu mancherlei neuen Versuchen und Entscheidungen.

Am Gespräch über didaktische Probleme unseres Faches nehmen Pädagogen, Maler, Kunsthistoriker, Vertreter der Kunstproduktion als auch der -reflexion teil; wichtige Ratgeber sind weiterhin diejenigen, die nach dem Ort und der Bedeutung der Kunst für den Menschen (in seiner jeweiligen Entwicklungslage) und für die Gesellschaft (in ihrer jeweiligen Verfaßtheit) fragen: die Psychologen, Anthropologen, Soziologen. Dieses großartig besetzte Symposium kommt in

Gang, wird verursacht, wird immer wieder „zur Realität“ gerufen durch den praktizierenden Kunsterzieher; seine Frage vermeldet immer wieder: die Wirklichkeit der *Kunst*, die Wirklichkeit der *Schüler*, die Wirklichkeit des *Unterrichts* sehen ganz anders aus als die Daten, mit denen zu arbeiten wir uns gerade gewöhnt oder vielleicht sogar verstanden haben.

Drei Kennzeichen des in der konkreten und aktuellen Situation zu führenden Wechselgesprächs zwischen der Pädagogik und der Didaktik, zwischen der Pädagogik und der Bildenden Kunst, zwischen der Theorie und der Praxis sind:

1. Von der *Pädagogik zur Didaktik* hin besteht die Tendenz zunehmender Konkretisierung und Spezifizierung mit Blick auf den Unterricht.
2. Im Gesprächsverhältnis zwischen *Pädagogik und Fachbereichen* gibt es keinen Vorrang; *Maler und Pädagogen* sind gleich berechtigt und gleich notwendig.
3. Das wechselseitige Bezogensein von *Theorie und Praxis* ermöglicht, daß die Didaktik sowohl zum Gewinn theoretischer Positionen beiträgt, die geeignet sind, Kunstunterricht zu planen und zu steuern, als auch Hilfen für die kritische Durchleuchtung gängiger Praktiken leistet.

Zusammengefaßt: Die Didaktik unseres Faches fragt von der Allgemeinen Pädagogik zur Bildenden Kunst hin und umgekehrt; sie fragt vom Kind und Jugendlichen aus nach der künstlerischen Wirklichkeit, in der wir heute leben, und wiederum auch von dieser zurück zum Kind und Jugendlichen hin; sie fragt von der Disziplin Kunst zur Wirklichkeit der Kunst und vom „Alltag der Kunst“ zur Disziplin hin; sie fragt nach den prinzipiellen unterrichtlichen Strukturen, die auch im Kunstunterricht aufweisbar sein müssen und verfolgt andererseits, inwieweit das „Fach“ die „Allgemeinvorstellung“ von Unterricht modifiziert.

Hier springt nun die Frage auf, in welchem Verhältnis die Einzeldisziplin — die Bildende Kunst also — und die Fachdidaktik zueinanderstehen. Da dies ein *allgemeines* Problem aller Fachdidaktiken ist, begnügen wir uns mit einem dreifachen Hinweis, der nur die Grundrichtung andeuten soll. Zunächst: fachdidaktische Entscheidungen ohne intime Kenntnis und Erfahrung in dem Fachbereich, auf den sich die jeweilige Didaktik bezieht, sind natürlicherweise unmöglich; sodann: fachdidaktische Entscheidungen sind immer auch pädagogische Entscheidungen; schließlich: in der Zusammensetzung mit Didaktik meint *Fach* nicht die jeweilige Disziplin. Vielmehr umfaßt z. B. das „Fach“ *Bildende Kunst*²⁾ die jeweils neu zu ermittelnden, künstlerisch relevanten Dimensionen (oder Aspekte) des Lebensbereiches von Kindern und Jugendlichen; zugleich gehört die Lehre aller der künstlerisch relevanten Inhalte, Verfahrens- und Verhaltensweisen zum Fach Bildende Kunst, die zur verstehenden Durchdringung der Daseinswirklichkeit von Kindern und Jugendlichen erlebt, erfahren, gewußt oder gekonnt werden sollten.

Die Fachdidaktik der Bildenden Kunst wird also nicht vorschnell — und kann auch gar nicht — „klären“, welche *Teilkapitel* der Kunst z. B. im 8. Schuljahr zu

lehren sind; sondern sie muß vor allem anderen fragen: welchen Ausschnitt der jeweils gegenwärtigen Welt aktualisiert z. B. der Vierzehnjährige und was begegnet ihm darin unter der Kennmarke Kunst? Was müßte man ihn weiterhin lehren, damit er das ihm Begegnende erkennen, verstehen und verarbeiten, darunter auswählen, es annehmen oder abwehren kann?³⁾

Auf diese — so begrenzten — Fragen kann man bereits so unterschiedlich antworten, daß es verständlich ist, wenn heftige Debatten um Einzelvorschläge entbrennen.

II.

Zur gegenwärtigen künstlerischen Wirklichkeit von Schulkindern, Jugendlichen und Erwachsenen

Bei dem dargestellten Verständnis, das wir von einem Unterrichtsfach im allgemeinen und vom Kunstunterricht im besonderen haben, ist es zunächst unerläßlich, die gegenwärtige künstlerische Wirklichkeit mit Hilfe einer vereinfachenden Strukturskizze nachzuzeichnen. Wenn wir jedoch bedeutsame oder charakteristische oder auffällige Phänomene der Gegenwart zu ermitteln suchen, beginnen die — kennzeichnenden — Schwierigkeiten damit, daß man sich verständigen müßte, was denn heute für „künstlerisch“ gehalten werden könnte: die *Gestaltung* der Keksschachtel, das *Designing* des Bügeleisens, der *Entwurf* von Kinoplakaten, die *Bilder* in den Glaserläden oder die in den Privatgalerien oder die in den städtischen Museen, die *Bilder* in den Lesebüchern oder die *Plastiken* in den Parkanlagen?

Dies alles und noch viel mehr steht in unserem Fach zur Debatte; demgegenüber wirkt z. B. das Problem, zwischen Gotik und Romanik unterscheiden zu lernen, recht simpel, wirkt auch die isolierte Aufgabe „blau und gelb gibt grün“ vergleichsweise harmlos. Keines der klassischen Schemata — die Unterscheidung nach Kunst und Handwerk, die Absetzung der Kunst vom Kunstgewerbe, ebensowenig aber auch die Differenzierung nach Malerei, Graphik, Plastik, Architektur — keines aller dieser Schemata reicht aus, um die gegenwärtige Vielfalt künstlerischer oder — vorsichtiger — „kunstverdächtig“ Produktion auffassen und systematisieren zu können. Wir müssen darauf eingehen und diese bedrängende und zugleich immunisierende Vielfalt ernst nehmen. Alles, was in den genannten und noch einmal so viel möglichen Beispielbereichen entworfen, hergestellt, geschaffen, gestaltet und produziert wird, bedient sich der *urphänomenalen Mittel der Kunst*, bedient sich eben der Mittel, die seit je die Mittel der Bildenden Kunst sind: die Wirkung von Keksschachteln, Filmplakaten, abstrakten, konkreten und gegenständlichen Bildern, gegenständlichen und nicht gegenständlichen, marmornen oder blechnen Plastiken beruht gleichermaßen auf Gegebenheiten der Farbe und der Form, des Raumes und der Fläche, der Linie und des Flecks, der Wölbung und der Höhlung, des Helldunkels und der Tonstufe, der Komplementär-, der Nachbarschaftsbeziehung der Farbe usf. Werbung, Dekoration und Verpackung

sind damit künstlerisch ebenso relevant wie die (ja auch vorhandenen und geliebten) „Elfenreigen“ und „Füllhörner“ auf „Schlafzimmerbildern“ oder „Linienbündel“ und „Farbkleckse“ auf den sogenannten „modernen“ Bildern. Und weil uns dies *alles* — nicht *nur* die Volkskunst, nicht *nur* die große Kunst, nicht *nur* die abstrakte Kunst —, weil uns dies *alles* umgibt und angeht, weil irgendwelche Gruppen immer irgendetwas davon als besonders „künstlerisch“, „abendländisch“, „ethisch wertvoll“, „modern“ usf. anpreisen, deswegen muß sich Unterricht auf dies *alles* beziehen; deswegen ist dies *alles* didaktisch relevant; deswegen muß es ein Unterrichtsfach der allgemeinbildenden Schule geben, das sich dieses Bereiches unserer Kultur analysierend, lehrend, d. h. *teilnehmend* und *erhellend* verpflichtet weiß.

So sparsam unsere Hinweise bleiben müssen, lassen sie jedoch schon jetzt zwei Feststellungen zu. Zum einen: die einzelnen Erscheinungen innerhalb der künstlerischen Wirklichkeit sind gegenwärtig ungewöhnlich *disparat*⁴⁾; die Phänomene — Bild, Reklame, Briefmarke z. B. — gehen in ihren optischen Qualitäten zwar auf gemeinsame Grundstrukturen zurück; sie liegen hinsichtlich ihrer sozialen Funktion, des sozialen Prestiges, das sie haben oder bieten, ihrer Bereichszugehörigkeit, der ästhetischen wie ethischen Wertschätzung, die man ihnen angedeihen läßt, so weit auseinander, daß der Passant die starke formale Verwandtschaft, die z. B. zwischen dem Markenzeichen einer bekannten Schokoladenfirma und einer Zeichnung von Hans Hartung besteht, übersieht; dies auch noch deswegen, weil er das Zeichen der Schokoladenfirma zwar „modern“ wünscht, die Kunst, der es entlehnt ist, aber entweder nicht kennt oder nicht schätzt⁵⁾.

Über die Schwierigkeit des Vergleichens, Zuordnens und Zusammenfassens hinaus ist zum anderen die Tatsache eines außergewöhnlichen qualitativen Gefälles in allen Bereichen bemerkenswert. Es gibt keine qualitativ hochstehende „Große Kunst“ und eine etwa davon abhängende qualitativ niedriger stehende „Gebrauchs“-Kunst. Kunst hängt auf allen Ebenen des Kontakts, des Gebrauchs und Verbrauchs strukturell von dem ab, was in der sogenannt „großen“ Kunst am deutlichsten in Erscheinung tritt; aber eben nur strukturell und nicht qualitativ. Wir treffen neben schlechten Bildern auf künstlerisch hochwertige Plakate, neben guten Bildern auf künstlerisch minderwertige „Wandgestaltungen“ in der Architektur, neben guten gegenständlichen auf schlechte abstrakte Bilder und umgekehrt und usf. Qualität und Qualitätslosigkeit sind überall ebensogut möglich wie unmöglich, sind nicht bereichsspezifisch.

Jene erscheinungsmäßige, formale und qualitative Vielfalt liegt nicht an der Vielzahl apostrophierter Teilbereiche wie Malerei, Graphik, Werbung, Dekoration, Raumgestaltung usf., sondern ist bereits in der Bildenden Kunst im engeren Sinne erkennbar und auffällig. Andere künstlerische — oder, wie vorhin absichtlich eingeschränkt, „kunstverdächtige“ — Bereiche haben mannigfache Gestaltungs- und Wirkungsmöglichkeiten erst durch den Ideenreichtum der modernen Malerei — sowohl im Technischen wie im Formalen — „gelernt“⁶⁾. Es ist kaum mehr möglich, Instrumente, Materialien und Methoden des künstlerischen Handelns zu beschreiben⁷⁾.

Die Vielfalt der Absichten und Methoden, das Zugleich von sinnlichem Reiz und nüchternem Kalkül, von Berechnung und Zufall, von „Barbarischem und Raffiniertem“⁸⁾, von „Primitivität und Bewußtsein“⁹⁾, von Bild und Gebilde, von Geschautem, Gedachtem und Gemachtem — jenes vielfältige Ineinander erfahren wir als ein Signum, ein Entstehungsmerkmal der Bildenden Kunst unserer Tage und treffen es auf vielen Ebenen unserer Kultur wieder.

In welchem Verhältnis steht der Zeitgenosse zu dieser so vielgestaltigen künstlerischen Wirklichkeit? Welche Funktion haben künstlerische Phänomene heute im Leben des Menschen? Die Antwort auf diese Frage wird unterschiedlich ausfallen müssen, je nachdem ob wir an Schulanfänger, an etwa Vierzehnjährige oder Erwachsene denken. Wir geben deswegen nach drei Richtungen Hinweise, wohlwissend, wie bescheiden gesicherte Kenntnisse in dieser Hinsicht sind.

*Schulkinder*¹⁰⁾ — im Sinne der Abgrenzung von Oswald Kroh und Hildegard Hetzer — reagieren auf jene dargestellte künstlerische Wirklichkeit in dem Maße, in dem sie *ihre* Wirklichkeit, das ist die dingliche Welt, darin wiedererkennen. Das Kind wertet nicht ästhetisch, sondern reagiert affektiv und konstatiert auf Kunstwerken, auf Plakaten, auf Schallplattentüten und Lesebuchbildern zunächst die erkennbaren Gegenstände *seiner* realen Welt. Dieses Erkennenwollen der Gegenstände fordert keineswegs nur naturalistische Reproduktion, sondern schließt auch das elementare Zeichen ein. Aber immer dann, wenn der gegenständliche Bezug verschleiert ist, wenn im Bucheinband oder an der Anschlagssäule auf Kosten der Erkennbarkeit „schmissig“ gezeichnet wird, fragt das Kind — je kleiner es ist, umso nachdrücklicher —: „Was soll das sein?“ Das Schulkind erwartet bis zur Grenze der Vorpubertät im Bilde sich selbst und seine Welt erkennbar gespiegelt. Es ist von sich aus mehr am „was“ als am „wie“ der Darstellung interessiert. Schulkinder sprechen unter dem Großplakat am Kino über den eindrucksvoll konterfeiten Helden und nicht über die Strichführung des Dekorationsmalers. Der Handlungsinhalt, der Gegenstand sind anziehender als die Form der Darstellung. Dem entsprechen Struktur und Richtung der eigenen Produktion mit künstlerischen Mitteln: wenn ein Kind malt, liefert die Bildende Kunst *Instrumente* und *Verfahren*, die von der Kultur geprägte Umwelt *Inhalte*; die Entwicklungsstufe ermöglicht das jeweilige Maß an *Form*. Demgemäß qualifizieren Kinder künstlerische Gegenstände, die ihnen begegnen, nicht unter formal künstlerischen Gesichtspunkten, sondern in der Hinwendung zur, in der Identifikation mit der dargestellten Handlung, der Begebenheit, dem gegenständlichen Gehalt.

Von der Vorpubertät an verschieben sich Interessen und Aufmerksamkeit. Der Schüler, der Jugendliche reagieren auf das vielfältige kulturelle Angebot — auf die Bilderflut jeglicher Observanz und Qualität — anders als Kinder. Sicher spielt auch weiterhin der Inhalt eine Rolle; aber wer jetzt zu seinem Lehrer sagt: „Wir wollen ‘mal modern malen“, oder: „Ich male heute wie Picasso“, oder: Sie sind wohl ‘n moderner Künstler“, der meint weniger das, was er malen will oder soll, sondern sehr viel mehr die Art, in der er malen möchte, meint die Techniken, Praktiken und Verfahren. Mehr als die Handlung und Gegenstände interessieren,

verführen, werden bewundert: die Weisen der Handlung, die Methoden der Darbietung, die Arten der Fixierung auf der Bildfläche, auf der Leinwand (der Malerei und des Films). Das ist ein neues Verhalten zu einer anders gewordenen Welt. Gegenstände, Handlungen gewinnen ein neues Profil: sie haben Gestalt, haben Form. Dem entspricht jugendliches, gestalterisches Bemühen; es rückt nachhaltiger und direkter als bisher künstlerisch-formale Fragen in den Vordergrund; die bildnerische Struktur wird primär, Inhaltlich-Gegenständliches sekundär.

Jugendliche „verhalten sich“ bewußt gegenüber Kunst und Film, Foto und Bild, Plakat und Tapete; sie „verhalten sich“ innerhalb dessen, was Kultur und Gesellschaft bieten; und „Sich Verhalten“ schließt hemmungslose Anpassung allein um der Modernität willen ebenso ein wie die kritische Ablehnung der „Erwachsenenkultur“; darin sind alle möglichen affektiven Sperren und Behinderungen. Aber sehr viele Volksschuloberstufenschüler machen uns eben *auch* immer wieder deutlich, zu welcher intensiven und sachlichen Auseinandersetzung mit den Prinzipien und Konzepten der umgebenden Kultur man in diesem Alter fähig ist. Vom Interesse am Jazz hätten wir das längst lernen dürfen.

Mancherlei entwicklungstypische Strebungen, Bedürfnisse und Interessen relativierten im *Schulkindalter* die Beschäftigung mit sachlogischen Problemen der Bildenden Kunst. Von der *Vorpubertät* an ist es gerade umgekehrt; jetzt ist der Gewinn der Sachlogik eine Folge des entwicklungsbedingten Strebens nach überindividuellen und übersituativen Klärungen.

Dazu kommt ein Weiteres: die Kultur, die bedrängt und verführt, fasziniert und irritiert, zur Teilnahme, zur Annahme, zur Ablehnung, zur Frage herausfordert, ist die umgebende. Das ist auch deswegen bedeutsam, weil somit ein entwicklungsstufen-typisches Merkmal und eine Sachstruktur miteinander korrespondieren können: in dem Moment, in dem der 12–14-Jährige nicht mehr handelt, sondern auch *reflektiert*, stößt er auf die *reflektierte* Gegenwartskunst, begegnet er *auch* den rationalen Anteilen vieler Erscheinungen der Kunst der Zeit. Jugendliche können begreifen, daß man sich mit Kunst sowohl *betrachtend* als *malend*, *produzierend* und *reflektierend* befassen kann. Für manchen Heranwachsenden ist es geradezu erlösend: Bilder *muß* man nun nicht mehr immer selbst malen, man kann und möchte auch die vorgefundenen *betrachten* lernen. —

Die Pflege solcher Intentionen der Jugendlichen wird oft durch die Kenntnislosigkeit der Erwachsenen, der erziehenden Generation erschwert. Ein letztes Wort daher über den Erwachsenen in der künstlerischen Wirklichkeit.

Wo der Jugendliche zum Teil hemmungslos bewundert, wo er fasziniert und verführt wird, aber auch ebenso eindringlich fragt und sucht, muß man vom Erwachsenen wünschen, daß er einerseits *generell offen* und andererseits *kritisch* auf das kulturelle Angebot zu reagieren vermag. Man wünschte sich dies um der Hilfe des Erwachsenen für den Jugendlichen willen, damit der Jugendliche beim Erwachsenen sähe, daß die Kunst jene von Gehlen beschworene „Oase der Freiheit“¹¹⁾ und noch viel mehr sein kann. Vielleicht müssen viele Generationen

gemeinsam *an der Wirklichkeit* begreifen lernen, daß diese heutige Kunst — mehr als oft zuvor — Weisen des Menschseins lehrt, zum notwendigen Aushalten der Spannung, zur Versöhnung von Emotionalität und Rationalität, von Produktion und Reflexion, von Praxis und Theorie, *im Menschen* beitragen kann.

Was Henry Moore von der Kunst und der Persönlichkeit des Künstlers sagt, ist zugleich die zentrale Erfahrungschance, die dem Betrachtenden, dem Lernenden geboten wird: „Jede gute Kunst enthält abstrakte und surrealistische, so wie sie auch klassische und romantische Elemente, Ordnung und Überraschung, Intellekt und Imagination, Bewußtes und Unbewußtes einschließt. Beide Seiten in der Persönlichkeit des Künstlers müssen ihr Teil beitragen . . .“¹²⁾. Und weil das so ist, deswegen *kann* die Kunst viele verschiedene Menschen, kann sie viele Seiten im Menschen ansprechen. Nun versteht man auch, was so gern und viel zu oft deklamatorisch der „ganze Mensch“ genannt wird. Aber „ganz“ ist eben mehr als ein dürftiger anti-intellektueller Affekt; es umfasst neben allen irrationalen Gründen des Kunst-Machens das Bewußtsein, die Reflexion, die Theorie und die Ratio als Weisen und Möglichkeiten, als Aspekte des Menschen *und* der Kunst¹³⁾.

Soweit einige Andeutungen zur künstlerischen Wirklichkeit und zum Menschen in dieser Wirklichkeit.

III.

Zu drei didaktischen Schlüsselbegriffen

Nehmen wir jene Realitäten und die jeweils anders reagierenden Kinder, Jugendlichen oder Erwachsenen als eine Ebene unserer Diskussion, so ist dieser — im notwendigen Abstand — eine zweite Ebene zuzuordnen. Darauf werden didaktische Theorien entwickelt. Sie sollen dem Lehrer angesichts einer bestimmten Wirklichkeit und im Hinblick auf bestimmte Kinder helfen, *angemessen* zu unterrichten. Das heißt also: die auf der zweiten — auf der didaktischen — Ebene entwickelten Theorien können nicht anders, sie müssen auf die beobachtbaren Realitäten der ersten Ebene reagieren. Dies kann von keiner Auffassung oder Einschätzung der Realität oder des Faches her bestritten oder unterlassen werden, weil jene disparate Wirklichkeit der Bezugshintergrund des Faches ist. Gleichgültig ob jemand eher zum Bestehen in dieser Wirklichkeit erziehen, ob er stärker vor ihr bewahren oder mehr zur Anpassung ermuntern will, immer muß er die durch die Wirklichkeit vorgegebenen Daten in seiner Theorie *verarbeiten*. Auf der zweiten Ebene wird der Fachdidaktiker dann also Theorien entwickeln können, wenn der Abstand von der ersten Ebene ausreicht, um die Wirklichkeit einigermaßen distanziert betrachten zu können und wenn er andererseits nicht so groß ist, daß man die Realität aus den Augen verliert.

Am Rande sei hier noch angemerkt: wer auf dieser zweiten Ebene ein didaktisches Konzept entwickelt, *muß* Akzente setzen; Akzente können für den einen klären, was sie dem anderen verzerren. Sie können auf ein Zentrum weisen, Teilfragen betonen, aber auch sekundär werden lassen, was woanders Zentrum

ist. Die Gefahr aller Akzentuierungen ist, daß jede zu starke Betonung an sich berechtigter Aspekte zu einer eindimensionalen Betrachtung der vieldimensionalen Wirklichkeit führt. Die nicht immer beabsichtigte, aber oft trotzdem unvermeidliche Folge solcher Fixierungen ist die ideologische, teils auch polemische Verschleierung sozial-kultureller Fakten und damit die Verzerrung des Unterrichts.

Macht man Bemerkungen zu verbreiteten didaktischen Konsequenzen in unserem Fach, empfiehlt es sich – insbesondere weil wir nur einen Ausschnitt referieren können – zweierlei zu prüfen: welche didaktischen Theoreme bestimmen die Praxis unseres Faches? Welche Hauptthematika werden in unseren fachdidaktischen Diskussionen wiederholt angeschlagen?

Unterrichtspraxis, theoretische Diskussionen und publizierte Didaktiken lassen sich auf einen gemeinsamen Schatz von Kernbegriffen, von Leitvorstellungen zurückführen. Wir wählen – einer Stichprobe ähnlich – drei solcher Schlüsselworte aus: *musisch*, *künstlerisch*, *gestalterisch*; anders formuliert: vornehmlich auf die Musische Erziehung, vornehmlich auf die Bildende Kunst, vornehmlich auf die Gestaltungslehre bezogen¹⁴⁾.

Die Akzentuierung von musischen, gestalterischen und künstlerischen Momenten isoliert didaktische Aspekte des Kunstunterrichts. Keiner dieser Aspekte allein könnte den Kunstunterricht fundieren. Daher ist jeder so unerläßlich, wie seine Hypertrophie das Fach gefährden muß. Diese Aspekte repräsentieren typische – wie wir glauben, auch in anderen Inhaltsbereichen spürbare – Denkansätze. Gehen wir daher jeweils zur Konkretisierung der Termini von einem mehr oder weniger idealtypischen Fachbeispiel aus und versuchen dann über die Grenzen des Faches zu blicken. Musischem Gedankengut ist z. B. die Intention „wir malen für unser Schulfest“ verpflichtet; das gemeinsame Fest motiviert zum Malen, gibt eine Veranlassung, ohne daß damit das künstlerische Handeln der Kinder schon näher bestimmt oder strukturiert sein müßte; aber die Grundstimmung ist gewährleistet.

Der Begriff *musisch* bezieht sich auf eine *Lebenstotalität*, ist vermöge des Totalanspruches und des großen inhaltlichen Umfanges immer in der Gefahr des Diffusen¹⁵⁾ und bedarf der weiteren Strukturierung; das Musische appelliert an ein *menschliches* Verhalten und ist Vorstellungen der formalen Bildung näher als der materialen Bildung. Ohne systematisierendem Eifer zu erliegen, wird man im Begriff des Politisch-Sozialen, des Religiösen oder des Muttersprachlichen eine ähnliche Weite und Struktur sehen dürfen.

Aufgaben, die mit Betonung der künstlerischen Dimension gestellt werden, lauten anders; sie enthalten ein Formproblem oder eine Bildidee mit oder ohne Bindung an die dingliche Welt. Etwa: „Rosa schleicht durch Grün“¹⁶⁾ oder „Geborstene Materie“¹⁷⁾, aber auch – vermöge des nahegelegten, wenn auch „eingekleideten“ Raumproblems – „Eisenbahnkreuzung unter dem Kaffeetisch“¹⁸⁾.

In der Betonung des *künstlerischen* Aspektes liegt ein dem Musischen genau entgegengesetzter Ansatz. Hier ist die Hinwendung zu den Sachproblemen der

Disziplin primär. Die Aufgaben wirken von vornherein gerichteter und spezieller im Vergleich zur Weite des Musischen. Gesichtspunkte materialer Bildung liegen näher. Hier darf man für die jeweiligen Bereiche die Analogien wohl in den Begriffen politologisch-soziologisch, theologisch, sprach- und literaturwissenschaftlich sehen.

Im Bereich des Gestalterischen könnte unsere idealtypische Beispielaufgabe lauten: „Dynamische Studie metrisch gewellter Stoffe“¹⁹⁾. Im Gegensatz zu den künstlerisch orientierten Aufgaben klingt hier schon in der Aufgabenstellung die Systematisierung der Phänomene und der zu ihrer bildlichen Darstellung bereitstehenden Mittel mit.

Das Charakteristikum des Begriffs *gestalterisch* ist sein Teilcharakter im Verhältnis zu künstlerisch. Dieser Begriff erfaßt den gewohnheitsmäßig bevorzugten, meist am ehesten lehrbaren Ausschnitt der Disziplin; insofern kann man diesen Aspekt immer als partiell und häufig ideologisch werten. Wenn uns im künstlerischen Bereich hier die Gestaltungslehre oder die Stilkunde begegnen, könnten es im politologisch-soziologischen Bereich die Verfassungs-, die Institutionen-, aber auch die Gemeinschaftskunde, im theologischen Bereich die Erziehung zur Kirche, im sprach- und literaturwissenschaftlichen Bereich die Syntax oder die Poetik oder die Grammatik sein.

Beschränken wir uns nun auf unser Fach. Mit Hilfe einiger, den Inhalt der genannten Begriffe weiter analysierender Hinweise läßt sich zeigen, wie durch die Verwendung solcher Wörter immer ganz bestimmte Ausschnitte der Wirklichkeit in das Blickfeld rücken, wie ihr Gebrauch ein ganz bestimmtes Verhältnis zur Wirklichkeit meint und schafft, wie auf diese Art ausgedrückt wird, was *nicht* im Blickfeld des Lehrers ist und nicht in den Horizont der Schüler geraten wird.

Unsere Begriffe haben hier operationalen Wert und wollen besonders auf die Tatsache vielleicht nicht immer bedachter, inhaltlicher Konsequenzen hinweisen, an denen auch der teilhat, der unreflektiert von musisch, künstlerisch oder gestalterisch spricht.

Zum ersten Begriff: *musisch*²⁰⁾. Zum erklärten Selbstverständnis der Kunsterziehung gehört der Hinweis, daß es sich um ein *musisches* Fach handle. Das Fach wird von seinen Vertretern, Freunden und Gegnern so bezeichnet; „musisch“ kann heute sowohl abfällig, auszeichnend, als Ausweis vorschriftsmäßiger Gesinnung, aber auch als Entschuldigung für mangelnde Klarheit und eine gewisse Leistungsunwilligkeit gebraucht werden.

Nun ersetzt die bloße Kennzeichnung des eigenen Handelns mit der ja für mehrere Fächer geltenden Bezeichnung „musisch“ noch kein didaktisches Konzept; aber sie schafft eine *Voreinstellung*, mit der die betreffenden Vertreter in didaktische Erörterungen eintreten. Deswegen muß näher untersucht werden, auf welche Inhalts- und Realitätsbereiche unser Stichwort immer dann hinweist, wenn es in der Didaktik unseres Faches verwendet wird.

Den Ansatz der Musischen Erziehung kennen wir aus dem Zusammenhang der Kulturkritik des 19. Jahrhunderts; daher liegen Formen autistischer Ausdruckspflege und die Bezugnahme auf sich selbst näher als die Hinwendung zu gesellschaftlichen und kulturellen Realitäten. Schultze-Groothoff sehen in der Musischen Erziehung ein Bemühen um die „Heilung und Stärkung des von der modernen Welt zerstreuten und angefochtenen Menschen durch die Erneuerung eines gemeinsamen ‚musischen‘ gesellig-künstlerischen Lebens“²¹⁾). Kennzeichen aller musischer Bemühungen ist der Rückgang auf elementare Formen menschlichen Ausdrucks und urtümliche Erscheinungsweisen des Künstlerischen im Handwerk, im Volks- und Brauchtum und auf dem Urgrund des Künstlerischen, im Rhythmischen²²⁾).

Neben der Pflege der eigenen schöpferischen Kräfte treffen wir in erster Linie auf die Betonung aller solcher früh- und präkünstlerischer Dokumente, die mit dem eigenen, naiven Schaffen vergleichbar erscheinen²³⁾). Die stärker rational orientierte mehr reflektierte Gegenwartskunst wird demgegenüber für kaum lehrbar, zu problematisch und als im allgemeinen späteren Entwicklungsschritten vorbehalten erachtet.

Das kulturkritisch motivierte Bekenntnis zum Kind, zum „Quell- und Wurzelgrund“, „zur reinen Luft“, zur „Ganzheit des Menschen“ und zur „Totalität seines Charakters“, zur „Differenzierung und Harmonisierung“ hat eine gewisse Affinität zu naturbezogenen, „einfachen“ und naiven Kunstformen, zu einem umgrenzbaren, rational wenig irritierten, weitgehend gegenwartsfernen Kunstvorrat.

Zusammengefaßt: Wenn wir innerhalb didaktischer Erwägungen unseres Faches den Begriff musisch gebrauchen, geraten *eher* folkloristische, elementare, urtümliche Kunstformen und Dokumente typisch kindlichen Ausdrucks²⁴⁾ in unser Blickfeld als Problemstellungen der gegenwärtigen künstlerischen Realität des Jugendlichen und des Erwachsenen. Das Bekenntnis zum Musischen klärt also weniger aktuelle und fachspezifische, als vielmehr *allgemeine*, vor- und überfachliche Probleme innerhalb der Schule. *Überspitzt:* wer nichts weiter sagt, als „musisch“, spricht noch nicht von inhaltlichen Problemen des Kunstunterrichts^{25a)}). Musisch ist kein fachdidaktischer, sondern eher ein allgemeinpädagogischer Terminus.

Mit umgekehrter Blickrichtung hat bereits Messerschmid in seiner bekannten Arbeit^{25b)} auf das häufige Mißverständnis hingedeutet, das darin liegt, dem Musischen kurzschlüssig Fächer zuzuordnen. Was sich von einem bestimmten Bild vom Menschen und aus einer bestimmten Einstellung zur Kultur und Gesellschaft herleitet, muß weiterreichen als *jedes* Fach und kann nur begrenzt auf sozial-kulturelle Veränderungen reagieren; denn zum Konzept gehört ja gerade die realitätsunabhängige, betonte Pflege der nichtrationalen Seite der menschlichen Person. Das hat zur Folge, daß wir zugleich das Prinzip des Musischen pervertieren und unser Fach verfehlen, wenn wir die Musen zitieren, um unsere künstlerische Wirklichkeit ergreifen zu lehren.

Wiederum *überspitzt*: der musischen Erziehung fehlt nicht der Bezug auf ihre damalige oder unsere heutige Wirklichkeit, weil sie ihn gar nicht beansprucht; denn es geht ihr gerade um die *Überwindung* der jeweiligen Wirklichkeit.

Verfolgt man diese Überlegungen nun in die Schulpraxis hinein, in der alle Konzepte starken Rückhalt haben, die sich auf die *Tradition* berufen können, so ergibt sich folgendes Bild: den praktizierenden Lehrer interessieren die theoretischen Positionen, denen er sich verschreibt, meist — und leider — wenig. Daher kann es geschehen, daß die merkwürdige Spannung zwischen der geistesgeschichtlichen (kulturkritischen) Herkunft, der „abschirmenden“ Tendenz, dem negativ-pädagogischen Charakter im Sinne von Litt²⁶⁾ und Bollnow²⁷⁾ und der *eigenen* — möglicherweise ganz anderen — pädagogischen Absicht nicht bemerkt wird.

Wir wenden uns dem zweiten Begriff zu: *künstlerisch*²⁸⁾. Der Terminus „künstlerisch“ — die explizite Bezugnahme auf die Disziplin Bildende Kunst also — wird in didaktischen Konzepten für den Kunstunterricht nicht überraschen. Erstaunlich ist jedoch, daß solche Aussagen mit ganz unterschiedlichen Tendenzen erfolgen können.

Zum ersten Male taucht der Begriff Kunst in unserem Problemereich mit der „Kunst des Kindes“ auf; das war im „Jahrhundert des Kindes“ nicht verwunderlich. Wir haben uns inzwischen auf Grund weiterer Forschungen daran gewöhnt, zwischen dem, was Kinder tun, und dem, was wir Kunst zu nennen pflegen, differenzierter zu unterscheiden.

Sodann stoßen wir überall da auf Aussagen über künstlerische Qualitäten kindlicher Zeichnungen, wo zugleich die Orientierung an der Volks- und Bauernkunst vertreten wird. Diese Auffassung begnügt uns im Zusammenhang mit dem Musischen. Oft entspricht der Bereitschaft, kindliche Äußerungen als künstlerisch zu qualifizieren, ein besonderes Interesse für künstlerische Dokumente mit geringem Abstand von der Erscheinungswirklichkeit. Ferner wird die Kunst vielerorts als qualitative „Instanz“, als Kriterium in Anspruch genommen. Wenn man die Niveaulosigkeit unserer optischen Kultur mit Recht beklagt, verweist man gern darauf, daß die Qualität aller dieser Phänomene mit Kriterien des Künstlerischen zu messen sei. Die Schwierigkeit liegt hier ebenso in der Bereitstellung solcher Kriterien jenseits subjektiver Wertschätzung und nur esoterischer Übereinkünfte wie in der nicht überall gleich großen Bereitschaft zu systematischer Lehre.

Schließlich treffen wir in aktuellen didaktischen Konzepten auf das Moment des Künstlerischen unter besonderer Betonung der zeitgenössischen Kunst. Die Bezugnahme auf die Gegenwart und auf die Kunst dieser Gegenwart gehört z. B. bei Reinhard Pfennig²⁹⁾ zum didaktischen Programm. Den hiermit aufgeworfenen Fragen gehen wir ein Stückweit nach. Zunächst ist zu berichten, und dann ist die Bindung an die Kunst und die Bindung an die Gegenwart kritisch zu prüfen.

Wie wird bei der Inanspruchnahme der Zeitkunst als *didaktische* — nicht als qualitative — Instanz argumentiert? Die Benutzung *elementarer* Zeichen und die

Bereitschaft wie Fähigkeit zu *originalen* Formungen in Malereien und Zeichnungen von Kindern schafften — so sagt Pfennig³⁰⁾ — eine erste Korrespondenz zu vergleichbaren Tendenzen elementarer und originaler Art in der Zeitkunst. In unseren Fachdebatten sollten wir daher klären, inwieweit ein *psychologicum* und ein *ästheticum*³¹⁾ in Parallele gesetzt werden können.

Weil die Kunst Wertsetzungen des Menschen in der Zeit³²⁾ dokumentiert, muß sich der Didaktiker mit der Zeitkunst beschäftigen. Orientierung an der Gegenwart, Unterricht im Bewußtsein der Lage von Kultur und Gesellschaft und die jeweils zeitgenössische Kunst verweisen in den didaktischen Konzepten, die der zeitgenössischen Kunst verpflichtet sind, aufeinander.

Zur Lehre auf der Basis der Kunst der Gegenwart, zur Lehre des produktiven Verhaltens innerhalb der Muster dieser Kunst gehört die Abgrenzung dessen, was *zeitgenössisch* ist, gehören Kategorien³³⁾, das Vielgestaltige allein der Gegenwartskunst in jedweden Ausschnitt so aufzufassen, daß es der Schüler als „Gestaltungsprinzip“³⁴⁾ im eigenen Versuch erproben kann. An einer Stelle sind solche Kategorien entwickelt worden; sie werden vielerorts diskutiert.

Was solche Betrachtungsweise erschließt und was sie verstellt, läßt sich in zunächst drei Einzelerwägungen anreißen: wie verhalten sich didaktische Konzepte, in denen Momente der Zeitkunst dominieren, a) zur vorhin skizzierten künstlerischen Wirklichkeit, b) zum Jugendlichen und c) zur geschichtlichen Bedingtheit der je gegenwärtigen Phänomene?

Die Orientierung der Didaktik an der Kunst mutet den Schüler — wie es heißt — zur Kunst empor. Nun hatten wir die Bildende Kunst in ihrer traditionellen Abgrenzung als eine unter vielen Komponenten der künstlerischen Wirklichkeit dargestellt. Wird der Schüler also zu jener „ganzen“ künstlerischen Wirklichkeit „emporgemutet“, oder — anders gefragt — befähigt ihn seine intensive Beschäftigung mit der Zeitkunst im engeren Sinne zur extensiven Orientierung an der künstlerischen *Gesamtwirklichkeit* seines Lebens? Dies kann bei der — wie wir zeigten — strukturellen Verwandtschaft der Phänomene immer dann gelingen, wenn das Problem auch im Bewußtsein des Lehrers und nicht nur des Kritikers ist, wenn es also dem Lehrer um weitere Realitätsbereiche geht als „nur“ um die Bildende Kunst im engeren Sinne. Überspitzt: Der Kunstunterricht muß mehr wollen als Kunst. Vertrauen wir darauf, daß der Schüler jenen *trans-fer-Akt* — um einen solchen handelt es sich — selbständig und aus eigener Einsicht und Bereitschaft leistet, irren wir allerdings sehr.

Die Orientierung an der Zeitkunst sichert also nicht automatisch die Bewältigung und das Verständnis der künstlerischen Wirklichkeit, sondern diese muß in *jedem* Konzept bewußt in *allen* ihren Schichten erfaßt werden. Dies ist aber mit den Kategorien der zeitgenössischen Kunst prinzipiell möglich.

Zum Verhältnis zum Jugendlichen: Bei allen den didaktischen Konzepten, die mehr oder weniger von der Kunst her fragen, wird das Bild des Jugendlichen, den

sie voraussetzen, meist recht allgemeine Züge haben. Spezielle Untersuchungen über das Verhältnis des Jugendlichen zur Kunst fehlen bislang, wenn wir von den ebenso allgemeinen Daten der Entwicklungspsychologie absehen. Mit jenen Allgemeinaussagen der Psychologen allerdings ist die behauptete Teilnahme des Jugendlichen an der Kunst seiner Zeit durchaus in Übereinstimmung.

Schließlich: Übersehen wir im Bekenntnis zur Gegenwart nicht die Dimension der Herkunft dieser Gegenwart? Diese Gefahr besteht immer dann, wenn an die Stelle der *Auseinandersetzung* mit der Gegenwart die Imitation ungesicherter – aber manchmal wirkungsvoller – Modernismen tritt. Wir können diese Gefahr mindern, indem wir unsere Kategorien zur Erfassung heutiger Phänomene daraufhin überprüfen, inwieweit sie auch künstlerische Erscheinungen anderer Zeiten zu fassen vermögen. Nicht jedes gegenwärtige Phänomen könnte – oder sollte gar – in einen historisch-systematischen Zusammenhang gestellt werden, aber es muß je und dann auch *prinzipielle* künstlerische Ordnungen – also im rechten Verständnis: das *Bleibende* – der Kunst erschließen. Wir werden der Geschichte unserer Gegenwart dann gerecht, wenn wir die Voraussetzung der Gegenwart als einen Teil der Gegenwart stets mit erfragen. Von der gegenwärtigen Kunst kann man nicht reden, ohne an den Kubismus von Picasso und Braque aus den ersten beiden Jahrzehnten dieses Jahrhunderts zu denken; die Impressionisten können auf Rembrandt verweisen.

Wer heute also Kategorien zur didaktischen Aufbereitung der Gegenwartskunst entwickelt, muß *nachweisen*, daß sie bis an die *Wurzeln* reichen; wer solche Konzepte anzweifelt, sollte ebenso *nachweisen*, daß entscheidende, genuin künstlerische Phänomene damit nicht erfaßt werden können.

Zum letzten Begriff: *gestalterisch*³⁵). Mit dem Hinweis auf gestalterische, gestaltungskundliche oder von der Gestaltungslehre hergeleitete Elemente wird in der Didaktik des Faches zuweilen der zeit- und insbesondere – aber wie sich zeigen wird, irrtümlicherweise – kunstnahe Charakter, auch das Sachbezogene und Sachliche der Konzepte betont. Wir begegnen hier allen den Vorschlägen, die ohne den Hintergrund des Bauhauses und den großartigen Versuch, das in der Kunst Lehrbare zu lehren, das Rationalisierbare zu rationalisieren, das Systematisierbare zu systematisieren, nicht denkbar sind. Deswegen dürfen wir hier auch an solche Bemühungen denken, die in ihren theoretischen Entscheidungen vom Bauhaus und seinen Gestaltungslehren und -systemen abhängen, ohne sie zu explizieren.

Auf welche Zielvorstellungen und welche inhaltlichen Vorschläge treffen wir in den dem Gestalterischen verpflichteten Arbeiten? Meist von der Pubertät an wird die Orientierung am Kunstwerk gefordert. Dies wäre eine Übereinstimmung mit der Orientierung an der Zeitkunst, wenn nicht sogleich der Akzent auf die Regeln, Ordnungen und Gesetze, innerhalb derer sich Kunstwerke konstituieren, gelegt würde. Da man selbst sieht, daß das Kunstwerk nicht identisch ist mit dem Gesetz, dem es folgt, wird gerade in der Gestaltungslehre Kunst eben für doch

nicht lehrbar gehalten; daher richtet sich die pädagogische Aktivität auch nicht auf die Kunst, sondern auf die *Voraussetzungen* des Kunstwerks. Diese werden in den lehrbaren Gestaltungsordnungen, Gestaltungsmitteln und Gestaltungstechniken gesehen.

Dem entsprechen die inhaltlichen Vorschläge: Lehre von Techniken, Gestaltung der bildnerischen Mittel, Studium verschiedener Materialien, Erfahren relativer und absoluter Gestaltungsgesetze. Wir zitieren den Verfasser einer der ersten Gestaltungslehren: „Kunst als solche schaltet in diesem Unterricht als Prinzip völlig aus“³⁶). Aufgabenstellungen gehen auf die isolierbaren, am an sich komplexen künstlerischen Ereignis beteiligten Komponenten zurück; diese werden in lehrangsmäßiger Folge unterrichtet: Punkt, Linie, Fläche, Graustufe, Hell-dunkel, Form, Farbe, Raum usf. Aufgaben oder Probleme lauten in den verschiedenen entwickelten Konzepten z. B.: plastisch-farbliche Studie mit verschiedenen glänzenden Materialien³⁷); Flächenaufteilung in schwarze und graue Flächen auf weißem Grund unter Einsatz einer Buntfarbe³⁸); große und kleine Punkte im Kontrast³⁹); Beunruhigung der Fläche durch gebrochene Linie⁴⁰).

Es ist ein Verdienst des Bauhauses, — vielleicht erstmalig seit der Renaissance — Probleme der Gestaltung derart rational verfolgt, Fragen der formalen Ordnung und der Funktion bearbeitet zu haben. Aus größerem zeitlichen Abstand mehrte sich heute allerdings der Eindruck, daß ein gewisser Purismus auf allen Ebenen die Systematisierung der Phänomene erleichterte und die Problematik der konkreten Gegenwart verkürzte.

Insofern erleichtern auch alle vom Bauhaus abhängenden Gestaltungslehren die Systematisierung des Lehrgutes; andererseits bedürfen sie um der Stringenz ihrer eigenen Systeme willen immer des Abstandes von den Phänomenen der künstlerischen Realität. Im Rahmen aller dieser Konzepte ist für Heranwachsende die Logik der Einzelschritte eher verstehbar als sie den Kontakt zwischen Gestaltungssystem und konkreter künstlerischer Gegenwart zu schließen vermöchten. Die Schulsystematik liegt näher als die unverstandene Gegenwart.

Prüfen wir speziell, welche Erscheinungen der zeitgenössischen Kunst besonders schwer in solche Gestaltungssysteme einzuordnen sind: im Gegensatz zu Material und Ordnungsstudien, im Gegensatz zur Formalkomponente rational gesteuerter Produktion bleibt das „informel“ der letzten Gegenwart, bleiben affektive Momente, das Bekenntnis zur Rolle des Zufalls, die „peinture automatique“ jenseits formaler Etuden im Rahmen von Bauhauslehren. Zu unserer künstlerischen Gegenwart gehören sowohl Piet Mondrian als auch Jackson Pollock; sie sind vielleicht Pole der gegenwärtigen Malerei. Aber Pollock ist für die Gestaltungslehren des Bauhauses schwerer zu fassen als Mondrian.

Hinsichtlich der Auswirkung in der Praxis ist es sicher von Bedeutung, daß die Einzelbeiträge zur Gestaltungslehre in zeitlich großem Abstand erschienen sind. Dazu kommt, daß der emotionale Gehalt solcher Aussagen stets geringer ist als in den Mitteilungen der Anhänger musischer Vorstellungen. Deren klingvoll

formulierte Emotionalität scheint in der Schulpraxis folgenreicher als die stärker sachlich gebundenen Gestaltungslehren.

Eine letzte naheliegende Frage ist es, ob nicht manche unserer Hinweise zur Gestaltungslehre auch gegenüber den dem Künstlerischen, den der Zeitkunst verpflichteten Didaktiken gelten. Wenn zum Beispiel Kategorien entwickelt werden, um die Gegenwartskunst zu erfassen, wenn diese Kategorien Grundlage der eigenen praktischen Arbeit der Schüler werden – worin unterscheidet sich dies von Aufgabenstellungen innerhalb der Gestaltungslehren? Die oben zitierte These, daß die Kunst als Prinzip aus dem Unterricht eliminiert sei, gilt immer dann, wenn der Lehrer – sei es vom künstlerischen, sei es vom gestalterischen Aspekt her – mit Hilfe der von ihm erdachten oder von seinem Didaktiker übernommenen Kategorien den Kunstvorrat – sei es der historische oder der moderne – für den Gebrauch an Schulen filtert. Denn dabei bleibt die Kunst im Filter. Der Einwand gilt immer dann *nicht*: wenn der Lehrer didaktische Kategorien benutzt, um seine Schüler zu systematischer Auseinandersetzung mit dem *Phänomen Kunst* zu führen. Die Orientierung am Künstlerischen kann sich von der Gestaltungslehre dadurch unterscheiden, daß hier kein Formalproblem isoliert, geübt oder verstanden, sondern daß ein Formproblem im Kunstwerk *aufgespürt*, daß die Wirklichkeit auf ihr zugrunde liegende Formprinzipien hin reflektiert wird.

IV.

Zum Verhältnis theoretischer Erörterungen zur Schulpraxis

Wir fassen unseren Versuch einer kritischen Analyse einiger fachdidaktischer Erwägungen mit einem Blick auf die *Praxis* des Kunstunterrichts zusammen. Welche Folgen hat die betonte Bezugnahme auf die *Musische Erziehung*, oder das erklärte Bekenntnis zur *Bildenden Kunst*, oder die Orientierung an der *Gestaltungslehre* im Schulalltag, in der Schulstube? Welcher dieser „didaktischen Aspekte“ ist häufiger oder seltener nachweisbar, ist für unsere Unterrichtswirklichkeit „wichtiger“, prägender oder am ehesten entbehrlich?

Argumente sowohl des Musischen, Künstlerischen und Gestalterischen werden zur Rechtfertigung unterrichtsinhaltlicher Entscheidungen benutzt. Jedes dieser Argumente führt zu einem anderen Unterrichtsklima, führt zu anderen inhaltlichen Forderungen vor allem in der Volksschule. Wir müssen dabei sehen, daß *keiner* dieser Aspekte *allein* den Kunstunterricht fundieren kann. Schule muß heute *mehr* leisten, als Musische Erziehung fordern darf, sie hat es mit einer *vielschichtigen* Wirklichkeit jenseits der Disziplin Kunst zu tun und muß sich dichter an die Phänomene heranwagen als die Systematik jeder Gestaltungslehre es kann. Aber die Schule bedarf der *Spielräume* des Musischen, der *Verbindlichkeiten* der Disziplin Kunst und der *Ordnung* der Gestaltungslehren.

Jeder dieser Aspekte trägt Absichten und Arbeitsbereiche nicht nur des Fachunterrichtes, sondern des Schullebens überhaupt.

Was viele Lehrer unseres Faches ebenso unterscheidet wie manche Didaktiker, ist der *Stellenwert*, den sie dem Moment des Musischen, des Künstlerischen oder des Gestalterischen – des Lösenden, des Disziplinären oder des Systematischen – zusprechen wollen. Uns scheint phasengemäßer, realitätsnaher, sachgerichteter, systematischer Unterricht immer dann ernstlich gefährdet, wenn er *einen* unserer einzeln betrachteten Gesichtspunkte zugunsten der anderen ganz ausschließt oder auf Kosten der anderen ganz allein zur Richtschnur seines Handelns macht. Wer *nur* musisch, *nur* künstlerisch, *nur* gestalterisch argumentiert, verfehlt immer entweder die Realität der Sache, der Kinder oder der Schule. Im Schulalltag müssen die drei Aspekte des Musischen, Künstlerischen und Gestalterischen integriert werden; deswegen müssen Kunsterzieher sie kennen und im Unterrichtsprozeß handhaben können.

Lehrer müssen wissen, daß vornehmlich auf die *Musische Erziehung* gerichtete Hinweise uns eher zum Kind als zum Erwachsenen, in eine gewisse Nähe zu den Ursprüngen künstlerischen Wirkens führen und in einer gewissen Ferne von Aktualität und Realität lassen.

Lehrer müssen wissen, daß vornehmlich auf die *Kunst* zielende Erwägungen unterschiedliche Akzente setzen: man kann damit ebenso die bloße Hochschätzung kindlicher Produktion meinen, wie anderenorts mit demselben Argument eine spezielle Korrespondenz der kindlichen Symbole mit Dokumenten der Volkskunst behauptet wird.

Wir haben hier den Einfluß der *Zeitkunst* auf den Unterricht genauer verfolgt; so müssen wir nun vom Lehrer erwarten, daß er bei der Akzentuierung zeitgenössischer künstlerischer Momente weiß, daß die Kunst näher liegt als das Kind, die Gegenwart näher als die historische Dimension, die „Disziplin“ näher als die Vielfalt künstlerischer Phänomene.

Schließlich müssen Lehrer, die sich vornehmlich auf Gestaltungslehren berufen, wissen, daß damit systematische Lehrgänge näher liegen als die Kunst selbst.

Anmerkungen

1 vgl. André Malraux, *Psychologie der Kunst*, Genf 1947, hier die Ausgabe von Rowohlt, Hamburg 1957 (rde Bd. 39 und 60), bes. S. 34 f. und S. 45 f.; Werner Haftmann, *Malerei des 20. Jahrhunderts*, 2. Aufl., München 1957; Walter Hess, *Dokumente zum Verständnis der Modernen Malerei*, rde Bd. 19, Hamburg 1956

2 Auf die Problematik der Fachbezeichnung – Bildende Kunst, Bildnerisches Gestalten, Kunsterziehung – gehen wir hier nicht ein.

3 Von hier aus ist dann die weitere Frage möglich: in welchen anderen – möglicherweise außerkünstlerischen – Bezirken vermag sich das durch die Wirklichkeit Geforderte, im Bereiche der Kunst Erlebte, Erfahrene und Erlernte auszuwirken?

4 vgl. Paul Heimann, *Zur Bildungssituation der Volksschuloberstufe*, *Die Deutsche Schule*, 2/1957; H. sieht eine der Schwierigkeiten einer Erziehung zu einem „sinnvollen Kulturverhalten“ darin, daß das „Kulturangebot“ auffällig „auseinanderstrebt“.

5 vgl. Walter Hess, a. a. O., S. 126

6 Damit sei nicht bestritten, daß vielerlei *technische* Verfahren natürlich auch auf die Kunst anregend gewirkt haben.

7 vgl. zur Unbestimmbarkeit der Verfahren: Werner Haftmann, a. a. O., bes. S. 459 ff. (Das Konkrete und das Expressive) und S. 477 f. (zur Malerei Fritz Winters); Hans Platschek, Bilder als Fragezeichen, München 1962, bes. S. 49 ff. (Malerei als Aktion); Marcel Brion, L'Art Abstrait, Paris 1956, in deutscher Übersetzung: Geschichte der abstrakten Kunst, Köln 1960, bes. S. 223 (Beschreibung des Malvorgangs bei Jackson Pollock).

8 vgl. Barbara Klie, Zeichen und Gegenstand, Der Monat, 11. Jahrg., Heft 132, S. 68 ff.

9 vgl. E. W. Nay, Ist die Kunst tot? Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 11. 8. 1960

10 Zum Begriff des Schulkindalters vgl.: Hildegard Hetzer, Kind und Jugendlicher in der Entwicklung, 5. Aufl., Hannover 1960, bes. 77 ff.; Oswald Kroh, Psychologische Probleme des Schulkindalters, in: Schriften zur wissenschaftlichen Weltorientierung, Band 1, Moderne Entwicklungspsychologie, Berlin 1956, S. 69 ff. Als Altersbegrenzung wird übereinstimmend die Phase zwischen den beiden Gestaltwandel angegeben.

11 Arnold Gehlen, Zeit-Bilder, Frankfurt-Bonn 1960, S. 204

12 Zitiert nach Das Kunstwerk, 2/XI., Aug. 1957, S. 37.

13 Wir gehen hier nicht weiter auf die prinzipielle Problematik des häufig gerade in der Musischen und in der Kunsterziehung unangemessen gebrauchten Ganzheitsbegriffes ein. So weist u. a. z. B. Th. W. Adorno in Dissonanzen, Göttingen 1956, mit Recht darauf hin, daß sich der Begriff der Ganzheit immer dann, wenn er „... aus seinem legitimen wissenschaftlichen Zusammenhang, dem der Gestaltpsychologie, entfernt (wird) ... leicht in den Vorwand, Vernunft und Wissenschaft ... zu verachten ...“ verwandelt (S. 75). Zum Begriff der Ganzheit in der Musischen Erziehung vgl. Fritz Seidenfaden, Die Musische Erziehung in der Gegenwart und ihre geschichtlichen Quellen und Voraussetzungen, Ratingen 1962, S. 87 ff.

14 Der Rückgriff auf die drei genannten Termini hat u. a. auch den Vorteil, daß er uns erlaubt, von allen – hier nicht relevanten – individuellen Besonderheiten der Konzepte deswegen abzusehen, weil ja nicht die Didaktiken als Ganzes, sondern nur einige Gesichtspunkte, denen sie folgen, diskutiert werden.

15 vgl. Seidenfaden, a. a. O., S. 93; zum Problem des Diffusens: „Das Musische entzieht sich dem Zugriff bindender Definitionen, obwohl man es in vielfältiger Weise zu fassen und zu umschreiben versucht“. Und nach unserem Eindruck sehr zutreffend weiter: „... Das Musische behält auch in den neueren Darlegungen immer den Charakter des Schwebenden, im Letzten Unbestimmbaren.“

16 „Rosa schleicht durch grün“ ist der Titel eines Bildes von Prof. Friedrich Kuhr, Berlin.

17 Aufgabe von Lehrer Rolf Loch, Arle, Krs. Norden, Ostfriesland.

18 vgl. Gunter Otto, Thema, Problem, Urteil, Pädagogische Rundschau 1/1960, S. 15 ff.; dort Kommentar zur Aufgabenstellung und Abbildung einiger Ergebnisse.

19 entnommen aus Alfred Ehrhardt, Gestaltungslehre, Weimar 1932, S. 115.

20 Es ist keineswegs möglich oder beabsichtigt, in unserem Zusammenhang auf die weitverzweigte Diskussion um die Probleme der Musischen Erziehung einzugehen. Wir verweisen auf die bereits zitierte Schrift von Fritz Seidenfaden; dort weitere Lit. –

Auf die Musische Erziehung beziehen sich in didaktischen Erörterungen in unterschiedlichem Ausmaß u. a.: Kurt Schwerdtfeger, Bildende Kunst und Schule, 4. Aufl. Hannover 1961, bes. in den Ausführungen über das Grundschulalter; Hans Meyers, Fröhliche Kinderkunst in der Schule, 1. Aufl. München 1953; Emil Betzler, Neue Kunsterziehung, Frankfurt 1949; Karl Steger-Diego Graf, Gestaltendes Kinderzeichnen, Olten und Freiburg im Breisgau, 1958; Walter Twellmann, Ganzheitliches Erleben als Grundlage musisch-künstlerischer Daseinserhellung, in: Werner A. Mayer, Oberstufe heute, Essen 1960, S. 88 ff.

21 Th. Schulze – H. H. Grothoff, Stichwortartikel Musische Erziehung, in Pädagogisches Lexikon, Stuttgart 1961, S. 646 ff. – Vgl. dazu die Parallelaussagen bei Seidenfaden, a. a. O., S. 55: Die Musische Erziehung „... empfängt starke Impulse aus der Bedrohung des Menschen im industriellen Zeitalter, schließt sich der allgemeinen Zeit- und Kulturkritik an und entwickelt dadurch einen stark antithetischen Charakter; zugleich aber sieht sie ihre Aufgabe in der Hilfe für bedrohte Menschlichkeit, in der Pflege und Bewahrung der Innerlichkeit, in der Heilung zivilisatorischer Schäden“. Und an anderer Stelle, S. 69: Die Musische Erziehung „... will Raum schaffen für Besinnung, Muße, Pflege der schöpferischen Kräfte im Kinde und Zeit zur Reife; sie besinnt sich auf ihre heilpädagogische Aufgabe in unserer Zeit“. – vgl. auch Wolfgang Schulz, Angesichts wachsender Freizeit, Die Deutsche Schule, 1/1957. – Wir verzichten in unserem Zusammenhang auf die Untersuchung historischer Formen der Musischen Erziehung.

22 vgl. Seidenfaden, a. a. O., S. 37.

23 ebd., S. 34 f.; Seidenfaden verfolgt diese Tatsache auch im musikalischen Bereich. Es heißt dort: „... Die Musik der frühen Wandervögel bewegte sich zwischen den beiden Polen blutromantischer Sentimentalität und wilden Gegröles. In stiller Stunde haben die Wandervögel allerlings schon manch gutes Volkslied gesungen“. Und weiter unten: „Mit der Wiedererweckung des Volksliedes hatte die deutsche Jugendbewegung ihre erste kulturelle Leistung vollbracht. Die Volksliedpflege in der musischen Erziehung hat hier ihre kräftigste Wurzel.“

24 Zum Problem des Kindlichen vergleiche besonders Theodor Warner, Musische Erziehung zwischen Kult und Kunst, Berlin und Darmstadt, 1954, bes. S. 11.

25a Das gilt nicht nur für die Parallelisierung des Fachs mit der Musischen Erziehung, sondern auch für die unstatthafte Gleichsetzung von Kunsterziehungsbewegung und Musischer Erziehung; vgl. dazu Seidenfaden, a. a. O., S. 63: „Kunsterziehung und Musische Erziehung sind nicht identisch; die Kunsterziehungsbewegung kann nicht einfach auch als ‘musische Bewegung’ aufgefaßt werden.“

25 b Felix Messerschmid, *Musische Bildung*, in: Messerschmid, Haag, Bartning, *Musische Bildung – Wesen und Grenzen*. Würzburg 1954.

26 vgl. Theodor Litt, *Führen oder Wachsenlassen*, 4. Aufl., Stuttgart 1949; allgemeinpädagogisch und typologisch betrachtet, haben musische Vorstellungen stets eine gewisse Tendenz zu dem, was Litt „negative Pädagogik“ nennt; vgl. bes. S. 11 und 17 f.

27 vgl. Otto Friedrich Bollnow, *Die Pädagogik der deutschen Romantik*, Stuttgart o. J., bes. S. 48 ff. (Die negative Erziehung).

28 Unterschiedlich motivierte, direkte Bezugnahmen auf die Bildende Kunst finden wir u. a. bei: Reinhard Pfennig, bibliogr. Angaben s. Anm. 29); Hans Friedrich Geist, *Die Wiedergeburt des Künstlerischen aus dem Volk*, Leipzig 1934 (mit besonderer Betonung der Nähe zur Volkskunst); Gustav Britsch, *Theorie der Bildenden Kunst*, hrsg. v. E. Kornmann, 3. Aufl., Ratingen 1952, kann nur bedingt unter diesem Gesichtspunkt erfaßt werden, weil sein besonderer Kunstbegriff einer eigenen Analyse bedürfte.

29 vgl. zu Pfennigs didaktischen Vorstellungen seine Veröffentlichungen: *Bildende Kunst Analyse und Methode*, Oldenburg 1959; Über den sicheren, unaufhaltsamen, kühnen Akt der Auflösung (Kunst und Gesellschaft), *Kunst- und Werkerziehung*, 5/1959; Die Bildende Kunst der Gegenwart als Gegenstand der Kunsterziehung in der Volksschule, Pelikan, Heft 61; Die ungegenständliche Kunst als pädagogisches Problem, Vortrag auf dem FEA-Kongreß 1962, in *Kunst- und Werkerziehung* 5/1962. – Zur Diskussion des Pfennigkonzeptes vergleiche: E. Betzler, Reinhard Pfennigs pädagogisches Dogma, *Kunst- und Werkerziehung* 2/1960; H. Meyers, Sinn und Widersinn der Kunsterziehung, ebd.; E. Parnitzke, Zu Reinhard Pfennigs Bildende Kunst und Gegenwart, ebd.; Gunter Otto, Reinhard Pfennig und die Kunsterzieher, *Kunst- und Werkerziehung* 1/1961; ders. Zum gegenwärtigen Stand der kunstpädagogischen Diskussion, *Städler Brief*, im Druck.

30 vgl. Reinhard Pfennig, Kongreßvortrag 1962, a. a. O.

31 vgl. die Unterscheidung, die Karl Heymann in *Kunst und Kind*, Basel 1950, S. 6, trifft: „Kinderzeichnungen sind Ausdrucksformen seelischen Wachstums, während Kunst Ausdruck der schöpferischen Persönlichkeit ist.“

32 vgl. Reinhard Pfennig, *Analyse und Methode* (s. Anm. 29).

33 Pfennig erfaßt die vielfältigen Erscheinungen der Gegenwartskunst mit sechs Kategorien: Durchdringung und Transparenz, Abstraktion und Konkretion, Dynamisches Gleichgewicht, Autonomie der Mittel, Strukturen, Technik des Machens.

34 Pfennigs Terminus „Gestaltungsprinzip“ darf nicht als Hinweis auf eine Gestaltungslehre mißverstanden werden.

35 Dem gestalterischen Aspekt sind u. a. folgende fachdidaktische Arbeiten mehr oder weniger verpflichtet: Kurt Schwerdtfeger, a. a. O., bes. in seinen Darlegungen zum Jugendalter; Alfred Ehrhardt, a. a. O.; Max Burchartz, *Gestaltungslehre*, München 1953; Ernst Röttger, *Das Spiel mit den bildnerischen Mitteln* (4 Bände), bes.: Band I, *Werkstoff, Papier*

36 Alfred Ehrhardt, a. a. O., S. 31.

37 ebd., S. 113.

38 Max Burchartz, a. a. O., S. 98 f.

39 Kurt Schwerdtfeger, a. a. O., S. 87.

40 Ernst Röttger, a. a. O. (Band I, *Papier*), S. 11.

WOLFGANG BLEICHROTH

Zur Didaktik der Naturlehre

Der Naturlehreunterricht der Volksschule befindet sich seit Jahren in einer zweifachen Krise:

Das Erscheinungsbild dieser Krise ist auf der einen Seite gekennzeichnet durch äußere Mangelercheinungen, so durch den Mangel an geeigneten Lehrern, die in der Lage sind Naturlehreunterricht zu erteilen und durch den Mangel an Lehrmitteln und geeigneten Unterrichtsräumen. Davon soll hier aber nicht die Rede sein. *Auf der anderen Seite* äußert sich die Krise im didaktischen Felde, wo sich der Naturlehreunterricht vor die Aufgabe gestellt sieht, die *Technik* in ihrer Bildungsfunktion zu erschließen und in den Unterricht einzugliedern. Diese Aufgabe ist bisher noch nicht befriedigend gelöst. Auch die Fruchtbarmachung der *didaktischen Prinzipien des Fundamentalen, Elementaren und Exemplarischen* ist bisher nicht in vollem Umfang erfolgt.

Es scheint also an der Zeit innezuhalten, sich auf das bisher Erreichte zu besinnen und von hier aus Wege und Richtungen für den Fortgang abzustecken. Hierzu möchte das Referat einen Beitrag leisten.

Wir werden uns dabei auf Fragen der Didaktik im engeren Sinne beschränken.

Es bietet sich an, das Referat in zwei Teile zu gliedern. *Im ersten Teil* versuchen wir eine klärende Übersicht über den Stand der gegenwärtigen didaktischen Diskussion zu geben und führen dabei gleichzeitig an zentrale didaktische Probleme heran. *Der zweite Teil* bemüht sich, die *zentralen Fragen unter systematischen Gesichtspunkten* aufzuzeigen. Wir werden die von der Naturlehre repräsentierte Wirklichkeitsdimension des Kindes betrachten, werden spezifische Bildungsgehalte herauslösen und uns schließlich noch der Frage der Auswahl und Ordnung der Bildungsinhalte zuwenden.

I.

Diskussionsstand zur Frage der Stellung der Technik im Naturlehreunterricht

Den Zündstoff für das didaktische Gespräch der letzten Jahre lieferte zweifellos die Frage nach der Stellung der Technik im Naturlehreunterricht. Auch in die Diskussion um die Neuorientierung der Volksschuloberstufe fließt diese Frage zwangsläufig immer mit ein. Übereinstimmend ist man der Auffassung, daß der Schule und innerhalb ihres Fächerzusammenhanges überwiegend dem Fach Naturlehre die Aufgabe zufalle, die jungen Menschen durch Heranführen an die Technik in der rechten Weise auf das Leben in unserer weitgehend von der

Technik bestimmten Arbeits- und Berufswelt vorzubereiten. Das Ziel ist, dem jungen Menschen zu geistiger Souveränität gegenüber der Technik zu verhelfen. ^{1) 2) 3) 4)}

Auch in den Motivationen herrscht, gewiß mit verschiedener Akzentverteilung, weitgehend Übereinstimmung. Sie reichen von pädagogischen, psychologisch-soziologischen bis hin zu politischen Argumentationen. Wir dürfen hier auf ihre Kennzeichnung im einzelnen verzichten.

Zwei unterschiedliche Positionen werden nun allerdings im didaktischen Gespräch sichtbar, wenn es um die Frage geht, *wie* die Technik in den Naturlehreunterricht einbezogen werden soll. Es sind dies die hauptsächlich von *Mothes* und den meisten Fachdidaktikern vertretene Auffassung, technische Sachverhalte ließen sich in den bisherigen Naturlehreunterricht eingliedern, ja sie entfalteten ihre bildende Wirkung nur auf diese Weise – und die besonders von *Stückrath/Schietzel* vertretene Auffassung, die Technik sei ein Bereich eigenen Sinngehaltes mit spezifischen Formen des Tuns und Denkens, der eine besondere Weise pädagogischen Erschließens erfordere. Technische Sachverhalte ließen sich also dem bisherigen Naturlehreunterricht *nicht* ohne weiteres eingliedern, sondern müßten als eigenständige Inhalte neben die der traditionellen Naturlehre treten.

Im einzelnen lassen sich die Grundgedanken der beiden Auffassungen wie folgt charakterisieren:

1. Hauptziel des Naturlehreunterrichts ist es, dem jungen Menschen die gesetzgebundene Ordnung der Natur zu erschließen. Der Naturlehreunterricht befriedigt damit das lebendige Interesse und Bedürfnis des Kindes nach Einsicht in die ursächlichen Zusammenhänge der Naturgegebenheiten seiner Erfahrungsumwelt. Zu solchen Erkenntnissen und Einsichten kann das Kind gelangen, wenn dabei im Unterricht, in kindgemäßer Abwandlung, die gleiche Methode zur Anwendung kommt, wie in der forschenden Naturwissenschaft selbst. Daher steht *im Zentrum des Naturlehreunterrichts das Experiment*, das als „*Frage an die Natur*“ die vorher aufgestellte Vermutung zur Lösung des Problems bestätigt oder als falsch verwirft.

Maßgebend für die *Auswahl der Bildungsinhalte* ist die Erlebniswirklichkeit des Kindes und sein altersspezifisches Fragebedürfnis. Für die Anordnung der Bildungsinhalte muß zwar die Folgerichtigkeit des Aufbaues im Sinne der Wissenschaft beachtet werden, das wissenschaftliche System selbst aber wird nicht übermittelt.

Die Technik, zumindest in ihrer modernen Ausprägung, wird von den Vertretern dieser Richtung verstanden als zweckhafte Anwendung von Naturgesetzen, dies sei ihr Wesenskern. Technische Vorgänge und Geräte haben dann im Naturlehreunterricht nur insofern einen Platz als es möglich ist, diesen Wesenskern zu enthüllen, ihn freizulegen „wie den Kern einer Nuß“ (*Mothes*)⁵⁾. Nach *Mothes* Meinungen komme dies auch dem kindlichen Interesse stärker entgegen als die „zufälligen, technischen Äußerlichkeiten“⁶⁾. Dadurch, daß der junge Mensch

darüber hinaus an einigen Beispielen gründlich und sorgfältig erfährt, wie umgekehrt der Weg vom Naturgesetz zur zweckhaften Anwendung im technischen Gerät durchlaufen wird, kann er das Wesen der Technik begreifen lernen.

Das technische Gerät eröffnet also neben den „reinen“ Naturerscheinungen einen zweiten Zugang zur Naturgesetzlichkeit. Technische Geräte sind also didaktische Ansatzpunkte. Es bereitet daher keine grundsätzliche Schwierigkeit, sie in den Stoffkanon der Naturlehre aufzunehmen, wenn man nur die fachüblichen Kriterien der Stoffauswahl und Anordnung dabei beachtet. So wäre es z. B. ein Verstoß gegen diese Grundsätze, wenn man ein „komplexes“ technisches Gerät wie etwa das Automobil als Ganzes behandeln wollte. Denn hier sind Naturgesetzlichkeiten aus verschiedenen Bereichen, aus der Mechanik, der Optik, Elektrizitätslehre und Chemie vereinigt, und daher würde die innere Systematik des Faches, die Voraussetzungsgebundenheit der Stoffe verlorengehen.

Grundanliegen dieser Auffassung ist es also, die Technik organisch in die traditionelle Naturlehre einzugliedern als einen zwar durchaus eigenständigen Kulturbereich, aber eben als einen Bereich, in dem die Naturgesetzlichkeit, zwar unter einem „Netzwerk“ versteckt, aber doch souverän waltet.

Demgegenüber nun die zweite Position:

2. Die Technik wird hier verstanden als notwendige Folge einer ursprünglich im Menschen angelegten Wesenseigenschaft, sich handelnd und gestaltend mit der Welt auseinanderzusetzen, von der menschlichen Urfunktion des „Machens“ her. Danach ist die Technik „fundamental und ursprünglich, und zwar sowohl in bezug auf das Ganze des Menschengeschlechtes als auch für das einzelne Wesen.“ (Schietzel, S. 94⁸⁾) Technik und Naturwissenschaft sind zwar in eigentümlicher Weise miteinander verbunden, aber in ihrem Wesenskern verschieden.

Die Technik kann also nicht allein von der Naturwissenschaft her verstanden werden. Sie erschließt sich dem jungen Menschen nur aus ihrem eigenen Sinn heraus. Dabei sollen die technischen Gegenstände als Werke des Menschen begriffen werden, als „kunstreiche Verbindung von Mittel und Zweck“ (Stückrath). Die Naturgesetze sind dabei ebenso der Gesamtfunktion untergeordnet wie das Material. Leitmotiv ist das konstruktive, technische Prinzip.

Der Unterricht, in dem der junge Mensch diesen Wesenskern der Technik erfassen soll, dringt über Probieren, Variation des Tuns, durch eine Art elementarer Analyse schließlich in die Ordnung ein, die für das Funktionieren eines technischen Gerätes maßgebend ist. Schietzel hat das in seinem Unterrichtsbeispiel über die Uhr sehr schön gezeigt.⁹⁾ Naturgesetzlichkeiten werden hierbei natürlich auch erfahren, nur ist das Hauptaugenmerk nicht allein auf sie gerichtet. Daher findet das Kriterium des voraussetzungsgebundenen Aufbaues der Stoffe hier auch keine entscheidende Anwendung. Komplexe Geräte können in ihrem technologischen Zusammenhang nach dieser Auffassung auch ohne tiefere Einsicht in die zugrundeliegende Naturgesetzlichkeit verstanden werden.

Das Denken bewegt sich im Konkret-Funktionalen, es bleibt auf optisch handliche Situationen beschränkt und ist nur darin gültig und wirksam. Dennoch muß auch technologisches Denken exakt und folgerichtig sein und insofern besteht nach *Schietzels* Auffassung eine prinzipielle Gleichrangigkeit zwischen physikalischem und technologischem Denken.¹⁰⁾ *Grundanliegen dieser Auffassung* ist es also, die Technik als einen durchaus eigenständigen Bereich menschlichen Geistes zur bildenden Wirkung zu bringen.

Wenn wir nun die beiden Positionen miteinander vergleichen, so zeigt sich, daß beide die Technik aus einem einheitlichen Gedanken heraus verstehen wollen, aber eben beide aus einem anderen.

Die eine Position geht davon aus, daß die Technik dem jungen Menschen heute fast durchweg in ihrer modernen Form begegnet, in der die Wissenschaft zweifellos der Technik vorausgeht. So führt z. B. ein gerader Weg von der wissenschaftlichen Erforschung der Elektrizität zur modernen Elektrotechnik, von der Entdeckung der Röntgenstrahlen zur Röntgentechnik, von den Forschungsergebnissen der organischen Chemie zur modernen Kunststoff-Industrie. Jedes gelungene Forschungsexperiment ist bereits vorweggenommene Technik. Die Frage: Was kann man damit machen? Wie läßt sich dieses Forschungsergebnis anwenden? beherrscht sicherlich heute weitgehend naturwissenschaftlich-technisches Denken.

Daß die moderne Technik überwiegend diese Gestalt angenommen hat, wird auch von der *zweiten Position* nicht bestritten. Demgegenüber macht sie aber geltend, daß darin der *eigentlich wesentliche Grundzug der Technik* gar nicht offenbar werde. Wie *Weltner*¹¹⁾ kürzlich herausgearbeitet hat, ist Technik auch heute noch wie im Anfang der Menschheit auf die Befriedigung menschlicher Bedürfnisse, auf die Erfüllung von Zwecken gerichtet. Kein Mensch erfindet oder benutzt einen Nußknacker, um das Hebelgesetz anzuwenden! Der *finale* Charakter der Technik muß vor allem anderen sichtbar werden, wenn der junge Mensch verstehen soll, was Technik ist! Somit lassen sich also, nach *Weltners* Auffassung, Technik und Naturwissenschaft *nicht* aus einem einheitlichen Gedanken verstehen, und der Naturlehreunterricht sieht sich in eine Spannung gestellt, die prinzipiell nicht auflösbar ist.¹²⁾

Als methodisches Unterrichtsprinzip, das den technischen Sachverhalten angemessen sei, entwickelte *Weltner* die „Erschließung von der technischen Aufgabenstellung her“, die zur Nacherfindung technischer Grundformen führt. Auch *Schietzel*¹³⁾ sieht sich bei seinem Lehrplanvorschlag vor die schwierige didaktische Aufgabe gestellt, zu einer Synthese der beiden Ordnungsgefüge Natur und Technik zu kommen.

Daß hier jeder *einseitig* physikalische oder *einseitig* technologische Standpunkt dieser Aufgabe niemals ganz gerecht werden kann, hat kürzlich *Ewald Kley*¹⁴⁾ gezeigt. Man müsse vielmehr einen technischen Sachverhalt über das Nur-Physikalisch-Technische hinaus noch unter zwei weiteren Aspekten betrachten, die sein Verhältnis zum Menschen betreffen. *Kley* nennt sie den „*vorgegenständlichen*“ und den „*Bedeutungsaspekt*“.

Unter dem „*vorgegenständlichen Aspekt*“ erscheint jenes Wissen, das im hantierenden Umgang mit einer technischen Sache erworben wird und das weniger an den Gegenstand als an die Handlungsvollzüge mit ihm gebunden ist: Der Hausfrau genügt es z. B. zu wissen, daß der Starmix streikt, wenn man zu große Brocken hineinwirft. Dieser vorgegenständliche Aspekt erfaßt also die Bedeutung einer technischen Sache für den einzelnen Menschen. Davon zu unterscheiden wäre ihre Bedeutung für den *Menschen allgemein*. „Wozu dient ein technisches Gerät? Ist es gut, daß es das gibt?“; So lauten die Fragen, um den Gegenstand unter dem *Bedeutungsaspekt* zu erfassen.

Wichtig ist, daß die vier Aspekte nie isoliert voneinander bestehen bleiben dürfen, sondern daß erst in einem Akt „integrativen Erkennens“ eine umfassende Erschließung konkreter Gegenstände möglich wird. —

Die Kley'sche Arbeit hebt die didaktische Struktur technischer Gegenstände deutlicher ins Licht und gewinnt damit für den Fortgang des Gesprächs grundlegende Bedeutung. Wir werden noch darauf zurückkommen.

Diskussionsstand zur Frage des volkstümlichen Denkens im Naturlehreunterricht

In der Diskussion um die Technik im Naturlehreunterricht hat die Frage des volkstümlichen Denkens und der volkstümlichen Bildung eine gewisse Rolle gespielt. Wir müssen hier noch kurz darauf eingehen.

Zu Beginn der Kontroverse konnte es so scheinen, als wollten Stückrath und Schietzel ihren Unterricht über die Technik ganz an die Stelle des bisherigen Naturlehreunterrichts setzen. Jedenfalls wurde besonders von Mothes dieser „Mittelpunktscharakter“ kritisiert. In seiner Schrift „Technik und Natur“ spricht Schietzel jetzt aber klar aus, daß es ihm lediglich um eine didaktische *Rechtfertigung* der Technik gehe und daß sein Bestreben sei, sie „zu einer der beiden Säulen eines Unterrichts über Technik und Natur zu machen.“¹⁵⁾ Mit Schietzels ausdrücklicher Anerkennung des Naturbereiches neben der Technik scheint sich eine erfreuliche Annäherung der beiden gegensätzlichen Richtungen vollzogen zu haben, deren eine auf die Kerschensteinerschen Gedanken einer *formalen Bildung* durch naturwissenschaftlichen Unterricht¹⁶⁾ zurückgeht und deren andere etwa von Richard Seyferts Idee eines „*volkstümlichen Denkens*“ ihren Ausgang nahm.¹⁷⁾

Die Wurzeln jenes Gegensatzes, der hier im didaktischen Bereich in der Frage der Technik ausgetragen wird, reichen also in eine tiefere Schicht hinab. Sie ruhen auf der einen Seite in der Grundüberzeugung, daß auch dem Volksschüler wissenschaftlich abstraktes Denken, zumindest im Ansatz möglich sei, auf der anderen Seite in der Überzeugung, daß ihm diese Schicht des Denkens weitgehend verschlossen sei, daß seine Geistigkeit vielmehr nur auf die Schicht des praktischen, konkreten, situationsgebundenen Denkens, eben auf die Schicht des *volkstümlichen Denkens*, beschränkt bleibe.

So lag das Motiv für eine Hereinnahme der Technik bei *Schietzel* und *Stückrath* ursprünglich nicht so sehr darin, der Technik als Bildungsmacht Geltung zu verschaffen, sondern vielmehr darin, einen Sachbereich zu erschließen, der der Geistigkeit des Volksschülers angemessen und erreichbar sei. Dafür sollten dann *die seinem Denken inadäquaten Gebiete* der „traditionellen Naturlehre“ weitgehend ausgeschlossen werden.

Die Kritik der Fachdidaktiker richtete sich daher auch *nicht* gegen eine Hereinnahme der Technik *überhaupt*, sondern vielmehr *gegen die Tendenz*, sich auf diesen Sachbereich und *auf das konkret-funktionale Denken* innerhalb dieses Bereiches *zu beschränken*.¹⁸⁾ In der Tat waren bewährte Bildungsfunktionen des Naturlehreunterrichts in Gefahr.^{19) 20)}

Diese Tendenz einer Beschränkung des Bildungsauftrages der Volksschule auf das Nur-Volkstümliche erfährt auch in der außerfachlichen Diskussion immer mehr Kritik.

Inzwischen hat das Problem des volkstümlichen Denkens durch genauere Analyse weitgehende Klärung erfahren. Insbesondere hat *Ziegler* gezeigt²¹⁾, daß volkstümliches Denken einem „grundschichtigen Bereich“ der Bildung eigentümlich sei, der *jedem* Menschen zugänglich ist, und der die *Grund- und Zugangsstufe* auch für *wissenschaftlich-abstraktes Denken* bilden müsse.

Inzwischen hat auch *Schietzel* die Überzeugung gewonnen, daß der Volksschüler heute nicht mehr vom wissenschaftlichen Denken ausgeschlossen bleiben dürfe. Er bezeichnet es geradezu als die „*Kardinalfrage*“, die unserem Bildungswesen zu lösen aufgegeben sei, „wie auch der einfache Mann des Volkes Anteil am wissenschaftlichen Denken gewinnen könne“. ²²⁾

Damit kann die Diskussion um die volkstümliche Bildung in *unserem Fachbereich* als abgeschlossen gelten, wir brauchen sie hier also nicht mehr im einzelnen nachzuzeichnen.

II.

Unsere Darstellung der augenblicklichen Gesprächssituation hat uns unmittelbar an die *zentralen Fragen der Didaktik unseres Faches* herangeführt.

Wir wollen versuchen, zur Klärung beizutragen, indem wir nun *im II. Teil des Referates* in einer *systematischen Besinnung* die didaktischen Grundbestände der Naturlehre und ihre Problematik in den Blick nehmen.

Das soll unter drei Fragestellungen geschehen:

1. Welche Rolle spielen Naturwissenschaft und Technik in der Lebenswirklichkeit des jungen Menschen?
2. Welches sind die spezifischen Bildungsgehalte und Bildungsziele der Naturlehre?
3. Wie sind die Bildungsinhalte der Naturlehre strukturiert und nach welchen Prinzipien sind sie auszuwählen und zu ordnen?

Naturwissenschaft und Technik in der Lebenswirklichkeit des Kindes

Beginnen wir also mit der Frage nach der Lebenswirklichkeit des Kindes, soweit sie sich von der Naturwissenschaft und Technik beeinflusst zeigt.

Die grundsätzlichen Probleme, die sich gegenwärtig an diese Frage knüpfen, und die im Bereich der Fachdidaktik erörtert werden, haben wir bereits im ersten Teil vorgeführt. Wir brauchen hier also nicht noch einmal darauf einzugehen. — Der Didaktik ist aber darüber hinaus auch die Aufgabe gestellt, gewisse *Grundzüge* und *übereinstimmende Merkmale* des gegenwärtigen Erscheinungsbildes dieser vielgestaltigen Wirklichkeit herauszulösen und pädagogische Konsequenzen daraus zu ziehen. Ein solcher Grundzug wäre z. B. die Tatsache, daß technische Vorgänge heute mehr und mehr in Gehäusen verkapselt ablaufen und damit nicht mehr unmittelbar einsichtig sind. Man vergleiche etwa ein altes Bolzenbügeleisen mit einem modernen Regelbügler oder die Klotzbremse am alten Ackerwagen mit der Trommelbremse am gummiereiften Wagen heute. Für die Schule erwächst daraus umso mehr die Aufgabe, Wirklichkeit aufzuschließen. Ein anderes Merkmal wäre der „Einbruch der Kunststoffe“ in alle Lebensbereiche. Müßte die Schule nicht zeigen, daß Natur auch hinter diesen Kunststoffen steckt?

Die Frage nach der Lebenswirklichkeit muß nun aber auch im Hinblick auf die *Kinder als künftige Erwachsene* gestellt werden. An zwei Beispielen soll gezeigt werden, wie Tendenzen künftiger Entwicklungen als Anruf vernommen und in die didaktischen Überlegungen einbezogen werden sollten:

1. Ein deutlich wahrnehmbarer Zug in der technischen Entwicklung geht dahin, bei der Bedienung und Steuerung technischer Geräte und Anlagen *den Menschen* immer mehr auszuschalten. „Automatik“ heißt das Zauberwort von der Waschmaschine der Hausfrau bis zur Walzenstraße des Stahlwerks. Welchen Einfluß dieses technische Prinzip der Automation auf die Seele des Menschen haben wird, läßt sich noch nicht absehen. Für die Schule ergibt sich zunächst die Aufgabe, dieses technische Prinzip verstehbar, geistig faßbar zu machen.

2. Das *Atom ist die Energiequelle der Zukunft*, daran ist kaum zu zweifeln. Unsere Schulkinder von 1962 werden also mehr noch als wir „mit dem Atom leben“ müssen, mit allen seinen lebenserhaltenden und lebensbedrohenden Möglichkeiten. Für die Schule erwächst daraus die Aufgabe, den Kindern aus ihrer angstvollen Unwissenheit herauszuhelfen, um ihnen das Leben im Atomzeitalter möglich zu machen. Der Didaktik ist die Aufgabe gestellt, Mittel und Wege zu ersinnen.

Wir müssen die *Frage nach der Lebenswirklichkeit* nun noch im Hinblick auf *das Kind* erörtern, *das in diese Welt geistig hineinwächst*:

Über die Art, wie Kinder über Natur und Technik nachdenken, gibt es mehrere Untersuchungen. Die zusammenfassende Darstellung und Untersuchung von Karl Zietz²³⁾ über das *Kausaldenken des Kindes* ist hier zu einer grundlegenden Hilfe für die Didaktik der Naturlehre geworden. Die Untersuchung von Stückrath²⁴⁾

über die geistige Entwicklung des Kindes, speziell in der technischen Wirklichkeit hat die didaktischen Überlegungen von *Schietzel* wohl maßgeblich beeinflusst.

Ich möchte hier die einzelnen Entwicklungsstufen nicht nachzeichnen. Sie fügen sich im Sinne einer fortschreitenden Distanzierung und Abstraktion organisch in das bekannte Bild von der seelisch-geistigen Entwicklung des Kindes ein, wie es die psychologische Forschung zur Verfügung stellt. Die Didaktik beachtet diese Ergebnisse bei der Ausarbeitung der Bildungsstufen.

Hervorheben möchte ich nur *einige Einsichten, die für die Didaktik wichtig geworden sind*:

1. Mit dem 10./11. Lebensjahr vollzieht sich in der seelisch-geistigen Entwicklung des Kindes der Schritt vom naiven zum kritischen Realismus (Kroh). Das Kind kann jetzt Wesentliches vom Unwesentlichen unterscheiden. Der Sinn für das Gesetzhafte beherrscht das geistige Bild dieses Alters. Damit wird der Beginn des Naturlehreunterrichts nicht nur möglich, sondern wegen des außerordentlich lebhaften Interesses und dem Wissensdrang der Kinder dieses Alters sogar notwendig.

2. Eine *zweite Einsicht* hängt unmittelbar damit zusammen: Der Wissensdrang der Kinder einer Altersstufe, ihr Fragebedürfnis gilt nicht allen physikalischen oder technischen Sachverhalten ihrer Umwelt ohne Unterschied. So fragen etwa 10/11jährige *nicht von sich aus*, warum ein Stein zur Erde fällt, oder warum man mit dem Fahrrad nicht umfällt. Das ist für sie noch selbstverständlich, eine Trivialität. Es interessiert sie aber dringend, warum eine Glühlampe plötzlich durchbrennt, oder warum man am Weidezaun einen elektrischen Schlag bekommt.

Das hat natürlich Konsequenzen für die Auswahl und Anordnung der Bildungsinhalte.

3. Die *wichtigste Einsicht* ist aber wohl die, daß sich das Kind auch unabhängig von Schule und Unterricht mit physikalischen und technischen Sachverhalten seiner Umwelt befaßt, darüber nachdenkt und dabei eine „*Frühform eines physikalischen Weltbildes*“ (Zietz) entwickelt, das je nach Altersstufe eigenen Gesetzen gehorcht. Bei diesen kindlichen Theoriebildungen haben sich bei allen Erhebungen übereinstimmend *gewisse formale Grundzüge des Denkens* immer wieder gezeigt. Eine solche Besonderheit, die sich bis ins 13. Lebensjahr hinein verfolgen läßt, ist z. B. das „*Denken im Kausalzirkel*“: Die hinteren Eisenbahnwagen haben Schwung und schieben die Lokomotive und diese zieht dann die Wagen. Der Wind entsteht dadurch, daß die Äste der Bäume sich schütteln; umgekehrt werden die Äste aber vom Winde bewegt.

Ein *anderes Merkmal* vorphysikalischen Denkens ist das „*Denken in dynamistischen Begriffen*“, wenn ein 11jähriger z. B. erklärt: Das Holz schwimmt, es hat nicht genügend Kraft, während der Stein und das Eisen mehr Kraft haben und in das Wasser eindringen können.

Diese kindlichen Erklärungsversuche weichen also meist erheblich vom Denken der Erwachsenen ab. Wenn man aber meint, man könnte sie einfach durch die

Denkweise der Erwachsenen ersetzen, so würde das nur zu oberflächlichem Scheinwissen führen, das bei nächster Gelegenheit wieder abgestoßen wird. Zietz führt eindrucksvolle Beispiele dafür an.

Für den Naturlehreunterricht ergibt sich aus dieser wichtigen Einsicht die Konsequenz, die kindlichen Erklärungs- und Deutungsversuche nicht als töricht oder falsch abzutun, sondern gerade davon auszugehen, sie mit der Erfahrung zu konfrontieren und so behutsam zur rechten Deutungsweise zu führen.

Das setzt allerdings voraus, daß man von diesen kindlichen Theoriebildungen genügend weiß, daß genügend Untersuchungsmaterial zur Verfügung steht. Hier liegt es nun aber sehr im Argen! Seit der Veröffentlichung von K. Zietz im Jahre 1955 sind kaum nennenswerte Untersuchungen bekannt geworden. Auch von Zietz werden Erhebungen herangezogen, die 20–30 Jahre zurückliegen! Es hat den Anschein, als wäre diese Fragestellung sowohl bei der Psychologie als auch bei der Didaktik in den letzten Jahren aus dem Blick ganz verloren gegangen. Hier gilt es also dringend neu anzusetzen und zwar von seiten der Didaktik und der Psychologie.

Es wäre dabei nicht allein an Fragen zu denken, die die intellektuelle Entwicklung des Kindes betreffen, seine Theoriebildungen, sein Analogie- und Modelldenken usw., sondern auch Fragen, die mit dem oft zitierten und geforderten „Denken der Hand“ zusammenhängen, bedürfen dringend der Untersuchung.

Das Fundamentale in den Bildungsgehalten der Naturlehre und die Ziele des Naturlehreunterrichts

Nachdem wir die geistig-geschichtliche Wirklichkeit, soweit sie von Naturwissenschaft und Technik bestimmt ist, in den Blick gerückt und nachdem wir auch das Kind in seiner geistigen Entwicklung in unsere Betrachtung einbezogen haben, können wir von hier aus die Frage nach den bildenden Gehalten unseres Faches stellen.

Gemeint sind hier bildende Gehalte des Faches überhaupt, fundamentale Einsichten, von denen wir meinen, daß sie auch das Volksschulkind gewinnen kann, um durch den Naturlehreunterricht erst eigentlich gebildet zu werden. Damit sind dann auch gleichzeitig die Ziele des Naturlehreunterrichts bestimmt.

Daß wir die Frage nach den Bildungsgehalten überhaupt stellen können, ist keineswegs selbstverständlich. Standen doch die Naturwissenschaften und erst recht die Technik lange Zeit in dem etwas zweifelhaften Rufe, für das Leben des Menschen zwar nützlich, vielleicht sogar notwendig, für seine Bildung aber ganz und gar unzutraglich zu sein. Diese in der humanistischen Bildungstradition verankerte Auffassung ist noch bis in unsere Tage hinein deutlich spürbar. Andererseits hat sich aber auch in weiten Kreisen unseres Geisteslebens die Überzeugung durchgesetzt, daß man der Naturwissenschaft und der Technik, die unser aller Leben so tiefgreifend verwandeln, nun endlich den Platz in unserem Bildungswesen einräumen müsse, der ihnen gebührt. Dazu hat insbesondere Th. Litt

beigetragen, der den prägenden Einfluß dieser beiden Mächte auf den Menschen bis in die Tiefen philosophischer und wissenschaftstheoretischer Besinnung hinein immer wieder überzeugend dargestellt hat.²⁵⁾ Seine Einsichten über die *naturwissenschaftliche Methode*, über das *Verhältnis von Subjekt–Methode–Objekt* sind *grundlegend* für die neuere Didaktik der Naturlehre geworden.

Die Frage nach den Bildungsgehalten in unserem Fachbereich ist noch so jung, daß man nicht erwarten kann, bereits fertige Antworten vorzufinden. Das bedeutet natürlich nicht, daß man ihr noch keine Beachtung geschenkt hätte. Man findet Anklänge daran meist in den Formulierungen der Bildungsziele des Naturlehreunterrichts versteckt. Da ist z. B. in Bildungsplänen, Richtlinien und Didaktiken von „*grundlegenden Einsichten in die gesetzgebundene Ordnung der Natur*“ die Rede, die der Naturlehreunterricht zu vermitteln hätte. M. Wagenschein formuliert sie in Form von „*Funktionszielen*“²⁶⁾ 27), auf die wir uns hier beziehen können. Es zeigt sich weiter, daß, wie zu erwarten, entsprechende *Bildungsgehalte für den Bereich der Technik* in den genannten Quellen überhaupt noch nicht ablesbar sind. In den Zielformulierungen heißt es dann meistens: „Das Kind soll eine vernünftige Einstellung zur Technik gewinnen“, oder „es soll an die Welt der Arbeit herangeführt werden“ o. ä.

Nach diesen Vorbemerkungen suchen wir nun also *Antwort auf die Frage nach den bildenden Gehalten zu geben*:

Welches sind solche fundamentalen Einsichten, zu denen ein Naturlehreunterricht verhelfen sollte, der ein bildender Unterricht sein will?

Betrachten wir zunächst den Bereich der Physik (die Chemie ist damit immer mit gemeint.) Physik ist ja keineswegs eine vorurteilslose Bestandsaufnahme, die festzustellen hätte, wie Natur wirklich, eigentlich, an und für sich ist. Sie ist eine bestimmte einschränkende Verstehensweise, die durch die naturwissenschaftliche Methode, durch das eingreifende Experiment bedingt ist. Dabei geschieht der Natur etwas, es verändert sich ihr Bild in uns, sie wird zum Objekt. Zugleich aber geschieht auch mit dem Menschen etwas, er drängt die Besonderheiten seines persönlichen Daseins zurück und wird zum beobachtenden und denkenden Subjekt.

Es ist jene Verwandlung, die der funkelnde Inhalt einer Flasche Moselwein erleiden würde, wenn er sich zum Produkt eines Gärprozesses wandelte, dessen Alkohol-, Zucker- und Säuregehalt zu bestimmen ist oder wenn der plätschernde Strahl des Dorfbrunnens zu einer Wurfparabel bestimmter Krümmung wird. Der Mensch setzt sich gleichsam eine „physikalische Brille“ auf, durch die er die Natur eben nur in einem gewissen Aspekt zu sehen vermag. Sie zeigt nicht, wie die Natur wirklich ist, sondern nur wie sie auf die methodisch gestellte Frage antwortet. „Nur wer die Physik als eine beschränkende Sicht erfährt, kann durch sie in seiner Bildung bereichert werden“ (Wagenschein)²⁸⁾.

Eine *erste fundamentale Einsicht* ist also die folgende:

1. Physik ist eine bestimmte einschränkende Verstehensweise der Natur, ein Aspekt, unter dem Natur betrachtet werden kann.

Daß dieser Aspekt gebunden ist an ein bestimmtes methodisches Vorgehen, an das Experiment, ist in dieser Einsicht mit eingeschlossen. Daß sich die Natur aber dieser Methode ergibt, daß sie *bereit* ist, auf die durch das Experiment gestellte Frage zu antworten, ist eine im höchsten Maße staunenswerte Tatsache. „Das Unbegreiflichste an der Natur ist ihre Begreifbarkeit“ sagte Albert Einstein.

Als eine *zweite fundamentale Einsicht* sollte der junge Mensch also die folgende gewinnen:

2. Die Natur läßt sich mit Hilfe der experimentellen Methode befragen und sie antwortet darauf.

Im Zusammenhang mit den beiden ersten wird dem jungen Menschen dann aber auch noch eine dritte grundlegende Einsicht kommen:

3. Die Natur ist gesetzmäßig geordnet.

Wenn es dem Naturlehreunterricht gelingt, *diese drei fundamentalen Einsichten* bis zum Ende der Volksschulzeit zum Aufleuchten zu bringen, so sehen die jungen Menschen ihre Welt in einem neuen Licht, sie verstehen sie in einem tieferen Sinne, sie sind gebildet worden.

Daß auf dem Wege zu diesen Einsichten auch „*nützliche Kenntnisse*“ erworben wurden und daß sie *als wirkliche Einsichten* nur erreichbar sind, wenn dabei *folgerichtig gedacht*, „*geistige Zucht*“ geübt wird, versteht sich von selbst. Wer die sogenannten „*formalen und materialen Bildungswerte*“ der Naturwissenschaften also explizit vermißt hat, findet sie hier aufgehoben. Die Frage ist nun, ob man sich mit diesen drei Bildungsgehalten bescheiden soll, oder ob nicht noch mehr zu erreichen ist oder mindestens erreicht werden sollte.

So wäre etwa ein *weiterer Gehalt*, die Einsicht in die Mathematisierbarkeit der Natur, eine in höchstem Maße merkwürdige und aufregende Tatsache. Heisenberg berichtet aus seiner eigenen Schulzeit, wie es ihn fasziniert habe, „daß die Mathematik in irgend einer Weise auf die Gebilde unserer Erfahrung paßt.“²⁹⁾ In der Volksschule wäre diese Einsicht wohl nur an wenigen Beispielen etwa in der Form zu gewinnen:

4. Naturgesetze und exakte Rechengvorgänge passen aufeinander.

Als bildend wäre auch ein Gehalt, eine Einsicht anzusehen, die sich aus folgender Überlegung ergibt:

Die sog. moderne Physik ist weitgehend nur noch eine Physik der Modelle, der Bilder, der anschaulichen Gleichnisse: Elektrische und magnetische Kraftlinien, Protonen, Elektronen, Neutronen sind geläufige Begriffe, jeder kennt sie. Erstaunlich ist hier wiederum die Tatsache, daß sich die Natur auf eine solche Weise *verstehen läßt*, obwohl wir genau wissen, daß die ganze Wirklichkeit damit nicht erfaßt werden kann. Inwieweit der Volksschüler an dieser Modellwelt Anteil gewinnen soll, ist natürlich eine offene Frage. Vielleicht kann man ihn an einigen Beispielen aber doch zu der folgenden grundlegenden Einsicht führen:

5. Gewisse Erscheinungen der Natur sind nur mit Hilfe von Modellvorstellungen zu deuten, (die sich zwar bewährt haben, die aber nicht für die Wirklichkeit gehalten werden dürfen).

Wenn wir der Meinung sind, daß auch die *Technik* in höchstem Maße bildend wirke, so müssen wir auch sie auf ihren bildenden Gehalt hin befragen.

Auch hier können wir uns zunächst wieder auf *Wagenschein* berufen. In seinem Tübinger Referat nannte er als ein Funktionsziel: „Das Kind sollte das forschende Denken vom erfindenden Denken unterscheiden lernen.“³⁰⁾

Wenn dem Kind dieser Unterschied wirklich aufgegangen ist, vermag es auch zwischen „*Geschaffenem*“ und „*Gemachtem*“, zwischen *Natur* und *Technik* zu unterscheiden. Zugleich versteht es, daß jeder Erfindung eine Idee zugrundeliegt, die vom Ziel, von der Aufgabe, vom Zweck her bestimmt ist, dem sich die Erfindung unterordnet. Das Kind hätte damit eine erste fundamentale Einsicht gewonnen.

Wagenschein fügt diesem ersten Funktionsziel in seiner kürzlich erschienenen Schrift „Die Pädagogische Dimension der Physik“ noch drei weitere hinzu, die ich hier anführen möchte:

2. Physik ist ein Aspekt der Natur, Technik die Art der praktischen Bewältigung, die aus ihm entwickelbar ist.

Zur genaueren Kennzeichnung folgt:

3. Technik ist (also) nicht Naturbeherrschung, sondern ein kluges Sicheinfügen in die Naturgesetze innerhalb begrenzter Bauten (Maschinen). Die Beherrschung ist nichts als ständiges Überwachen dieser Einfügung.
4. Technik ist (also) nicht Hexerei.³¹⁾

*Weltner*³²⁾ meint im Grunde das Gleiche, wenn er das Kind zu der gesicherten Erfahrung führen will, daß Technik durchschaubar ist, und daß sie etwas Gemachtes ist. Er hält darüber hinaus noch die Einsicht für wichtig, daß der Technik Grenzen gesetzt sind. Der Gedanke an die Grenzen führt nun aber noch auf eine weitere grundlegende Einsicht, die m. E. in einem Unterricht über die Technik gewonnen werden müßte; die Einsicht, daß der Mensch für sein Handeln, auch für sein technisches Handeln verantwortlich ist.

Wir schließen damit die Besinnung über die bildenden Gehalte des Faches im Sinne des Fundamentalen in dem Bewußtsein ihrer Vorläufigkeit und wenden uns nun der Frage der Bildungsinhalte zu.

Die Bildungsinhalte der Naturlehre

Wie sind diese Inhalte strukturiert, nach welchen Gesichtspunkten müssen sie ausgewählt und geordnet werden, damit jene Bildungsziele erreicht, jene fundamentalen Einsichten gewonnen werden können, die wir eben bezeichneten?

Um zunächst die *Frage nach der Struktur* zu beantworten, haben wir an einigen *typischen Inhalten der Naturlehre* zu untersuchen, inwiefern und auf welche Weise sie *bildungswirksam* werden können, d. h. inwiefern sie dem jungen Menschen seine *Wirklichkeit erschließen* können und ihn *zugleich für diese Wirklichkeit aufzuschließen vermögen*. Mit anderen Worten: Wir haben ihr *bildend Elementares* sichtbar zu machen.³³⁾

Damit erscheint eine *zweite, breitere Schicht bildender Gehalte der Naturlehre*, die nun ihrerseits im Sinne *Wagenscheins*³⁴⁾ *exemplarisch* werden können für die Erreichung fundamentaler Einsichten. Suchen wir das *Gemeinte* an einigen Beispielen deutlich zu machen. (Dabei nehmen wir jeweils stillschweigend eine bestimmte Bildungssituation an, die aber nicht näher gekennzeichnet wird!)

1. Ein Kind hält einen Stock ins Wasser und sieht ihn plötzlich geknickt. Dieses bekannte Phänomen kann im Unterricht zum Ausgangspunkt für die *Entdeckung des Brechungsgesetzes* werden. Mit diesem Gesetz erschließt sich den Kindern nun aber plötzlich ein ganzer Wirklichkeitsbereich. Nun können sie z. B. verstehen, warum der Teich flacher erscheint als er wirklich ist und warum ein Brennglas das Sonnenlicht sammelt. Gleichzeitig sind sie selbst *für diese Wirklichkeit erschlossen* und damit gebildet worden. *Das Elementare* ist in diesem Beispiel also ein *Naturgesetz*.

2. Am Beispiel eines Jungen, der Kohlen aus dem Keller holt, läßt sich der *physikalische Begriff der Arbeit* gewinnen. Mechanische Arbeit als Produkt $\text{Kraft} \times \text{Weg}$, ist jetzt *meßbar* geworden. Nun kann man *verschiedene Arbeiten exakt miteinander vergleichen*, beispielsweise das Kohlentragen mit dem Handwagen-Ziehen, das Heben einer Last mit und ohne Flaschenzug. Das Kind hat eine *neue Möglichkeit* gewonnen, *seine Welt begrifflich und rechnerisch* zu erfassen. *Das Elementare* erweist sich in diesem Beispiel als ein *physikalischer Begriff*.

3. Am Fahrraddynamo erfahren die Kinder, wie *mechanische in elektrische Energie umgewandelt* werden kann. Vom Elektromotor kennen sie das Umgekehrte. Von diesem Beispiel aus läßt sich die *Einsicht in das allgemeine Energieprinzip* erwecken. Damit vermögen die Kinder jetzt *Zusammenhänge zwischen den einzelnen Teilbereichen der Physik herzustellen*; ein *bedeutender Zuwachs an Welterschließung*. — *Das Elementare* ist hier also ein *physikalisches Prinzip*.

4. Die Kinder erfahren, daß *Lackmustinktur* in Essig oder Zitronensaft sich rötet. Damit gewinnen sie eine *Untersuchungsmethode*, wie man überhaupt prüfen kann, ob eine Flüssigkeit eine Säure ist, ohne daß man davon kostet. Wiederum eine Bereicherung der Erfahrungsmöglichkeiten. In diesem Falle stellt sich das *Elementare* also als *Untersuchungsmethode* dar.

Unsere Beispiele zeigten, daß das *bildend Elementare* bei den Bildungsinhalten der Naturlehre in *mehreren verschiedenen Formen* auftreten kann, nämlich als *Gesetz, Begriff, Prinzip, oder Untersuchungsmethode*. Die genannten Elementaria erwiesen sich als das am je Besonderen gewonnene Allgemeine. Ihre erschließende

und damit bildende Funktion wurde jeweils angedeutet. *Darüberhinaus* tragen diese bildenden Gehalte aber noch die Möglichkeit in sich, in einem tieferen Sinne bildend zu wirken, wenn etwa einem Kinde am Brechungsgesetz die *Gesetzhaftigkeit der Natur überhaupt* aufleuchtet. Damit wäre für dieses Kind das Brechungsgesetz *exemplarisch* geworden für eine *fundamentale Erfahrung*.

Eine besondere Überlegung müssen wir noch der naturwissenschaftlichen Methode der Erkenntnisgewinnung widmen:

Sie ist ja das entscheidende Kennzeichen jenes Weltaspekts, den wir den physikalischen nennen. Insofern ist sie also selbst auch *Bildungsinhalt* und erscheint als solcher im Unterricht überall da, wo Natur im Experiment physikalisch befragt wird. Abgelöst vom einzelnen Anwendungsfall erscheint sie aber in der *Reflexion* als die *„naturwissenschaftliche Erkenntnismethode schlechthin“*, als ein aus dem Besonderen gewonnenes Allgemeines, als *Elementares*. Wird darüberhinaus noch sichtbar, daß die Natur „bereit ist“, sich mit Hilfe dieser Methode *erkennen zu lassen*, so ist wiederum ein Bildungsgehalt des Faches, ein *Fundamentales* gewonnen.

Suchen wir nun in ähnlicher Weise die *Elementaria technischer Sachverhalte* zu bestimmen, so können wir dabei anhand der vorhin genannten *vier Kley'schen Aspekte* vorgehen. Es wird sich zeigen, daß der technische Sachverhalt unter jedem einzelnen Aspekt wiederum ein Besonderes zu erkennen gibt, in dem sich ein Allgemeines, ein Elementares aufspüren läßt. *Ein technischer Sachverhalt kann also seine bildende Wirkung in vierfacher Weise entfalten!*

Ich möchte versuchen, das Gemeinte am *Beispiel der „elektrischen Klingel“* deutlich zu machen, (von der wir hier annehmen wollen, sie sei im Hinblick auf eine bestimmte Bildungssituation ausgewählt worden):

Jeder kennt die elektrische Klingel vom *täglichen Gebrauch* her: Wenn ich hier auf den Knopf drücke, klingelt es dort an der Tür. So gesehen, erscheint die Klingel unter dem *„vorgegenständlichen Aspekt“* als besondere Erfahrung ohne weitere Differenzierung. Durch den Aufforderungscharakter, der in dieser Erfahrung liegt, wird sie aber Teil der viel *allgemeineren Erfahrung*: Durch einfachen Druck auf einen Knopf kann man etwas bewirken. Es ist eine *erschließende Erfahrung*, die einen ganzen Bereich technischer Geräte für das Hantieren zugänglich macht. *Sie ist hier das bildend Elementare.*

Mit diesem vorgegenständlichen Wissen kommt das Kind im allgemeinen bereits zur Schule. Es ist schon „vorgebildet“. Der Unterricht sollte daran anknüpfen.

Anders, wenn man die Klingel unter dem *Aspekt ihrer Bedeutung* betrachtet: Sie erscheint hier als eine technische Einrichtung, mit der man verabredete Nachrichten, Zeichen, Signale sehr schnell übermitteln kann, etwa: „Nimm den Hörer ab, ich will mit Dir sprechen!“ oder in der Schule: „Jetzt ist Pause!“

Der Anwendungsbereich ist sehr groß. So gesehen erweist sich die Klingel als *Glied* in einem *allgemeineren, übergeordneten Bedeutungszusammenhang*: als eine unter vielen anderen technischen Möglichkeiten, Nachrichten zu übermitteln. Das „Nachrichtenwesen“ als einen Teilbereich der Technik erkannt zu haben gibt einen Ordnungsgesichtspunkt, erschließt damit Wirklichkeit. Ein *Elementares* ist sichtbar geworden in Gestalt eines *übergeordneten Bedeutungszusammenhanges*. Wenn einem Kinde daran außerdem plötzlich aufgeht, daß ja *alle* Technik darauf aus ist, Bedürfnisse des Menschen zu befriedigen, so wäre damit eine fundamentale Einsicht gewonnen.

Die Frage wie die Klingel *funktioniert*, eröffnet ihre Betrachtung unter dem „*technologischen Aspekt*“. Als technischer Kern wird der „*Wagnersche Hammer*“ erkannt, jener sinnreiche Mechanismus der *Selbstunterbrechung des Stromkreises* mit Hilfe des Elektromagneten. Hier kann aber der Wagnersche Hammer zugleich als ein *Modellfall* des allgemeineren *technischen Prinzips der Selbststeuerung* erfahren werden, das sich vielfach im technischen Bereich aufspüren läßt z. B. bei den Thermostaten in Bügeleisen und Kühlschrank. Wiederum ist ein *Wirklichkeit* erschließendes Elementares sichtbar geworden. Es ist hier ein *technisches Prinzip*.

Schließlich läßt sich die Klingel noch unter „*physikalischem Aspekt*“ betrachten. Hier wird die elektromagnetische Spule als Fall der *allgemeinen Gesetzmäßigkeit* erfahren, daß ein elektrischer Strom stets mit einem Magnetfeld einhergeht. Das *Naturgesetz* hat hier wieder die Funktion des erschließend Elementaren.

Wir haben nun also unter den vier Blickrichtungen *vier bildende Gehalte* herausgelöst, unter denen die elektrische Klingel bildungswirksam werden könnte. Es waren dies eine „*erschließende Erfahrung*“, ein „*Bedeutungszusammenhang*“, ein „*technisches Prinzip*“ und ein „*Naturgesetz*“.

Unsere Strukturuntersuchung hat also gezeigt, in *welch vielfältigen Formen*, das Elementare in der Naturlehre auftritt, bzw. auf *welch verschiedene Weise* die Inhalte der Naturlehre bildungswirksam werden können. Besonders bemerkenswert war die „*didaktische Potenz*“ (*Schietzel*) des technischen Gerätes. *Welche bildenden Möglichkeiten würden unausgeschöpft bleiben*, wenn man es *einseitig nur unter technologischem oder physikalischem Aspekt* betrachten wollte!

Ob mit den aufgezeigten *alle* in der Naturlehre vorkommenden Formen der Elementaria getroffen sind, bleibe dahingestellt. Hier öffnet sich ein weites Feld didaktischer Forschung.

Die Überlegungen zur didaktischen Struktur führen nun unmittelbar hinein in die Fragen der *Auswahl und der Ordnung der Bildungsinhalte*, denen wir uns zum Schluß noch zuwenden wollen.

Wenn die Inhalte der Naturlehre bildend wirken sollen, indem sie Wirklichkeit erschließen, so können sie dies nur, wenn sie selbst dieser *Lebenswirklichkeit des Kindes entstammen*. Das ist, etwa seit Königsbauer und Richard Seyfert, *unbestrittener Grundsatz der Naturlehre-Didaktik*. Hier erhebt sich aber sofort die

Frage, *was* aus dieser ungeheuer vielgestaltigen Lebenswirklichkeit als *wesentlich*, als *typisch* und *repräsentativ* auszuwählen sei. Welche Kriterien gibt es, die diese Fülle zu beschränken vermögen? Welche Forderungen sind an die Inhalte zu stellen, damit sie ihrem Anspruch, Bildungsinhalte zu sein, gerecht werden können?

Eine erste Antwort auf diese Fragen lautet:

„Die Inhalte müssen für das Kind bedeutsam sein.“

das heißt: Sie müssen vom Kinde selbst, für sein gegenwärtiges und künftiges Leben als wichtig und würdig empfunden werden, danach zu fragen, sich um sie zu bemühen. Sie müssen dem Kinde in diesem Sinne „fragwürdig“ sein, wie Simon³⁵⁾ es ausdrückt. Das schließt auch mit ein, daß die Inhalte u. U. erst durch den Unterricht in den Fragehorizont des Kindes gerückt und dadurch von ihm als bedeutsam erkannt werden.

Was von seiten der Didaktik als bedeutsam für das Kind angesehen wird, weist eine erhebliche Spielbreite auf. Das ist auch nicht verwunderlich, wenn man allein an die unterschiedliche Einstellung zur Technik denkt. Sicherlich können die Erscheinungen des Magnetismus, die modernen Kunststoffe oder die Leuchtstoffröhre und vieles andere als bedeutsam für das Kind angesehen werden, *ob sie aber vom Kinde selbst, als für sich bedeutsam, empfunden worden sind*, kann in einer bestimmten Bildungssituation immer erst *nachträglich* abgelesen werden. Das Kriterium der „Bedeutsamkeit für das Kind“ läßt also nur eine gewisse „Vorausese“ von Inhalten zu. Es ist ein *notwendiges, aber noch nicht hinreichendes Kriterium*. Es muß ein weiteres hinzutreten, das wir als *zweite Antwort* auf unsere Frage geben:

„Die Inhalte müssen für das Kind durchschaubar sein“.

Das heißt: Das ihnen zugrundeliegende Allgemeine, das Elementare muß vom Kinde in *eigener geistiger Anstrengung* erfahrbar, aufspürbar sein. Darüberhinaus sollten einige dieser Inhalte auch *exemplarisch* werden können für eine *fundamentale Erfahrung* in dem bereits besprochenen Sinne.

Damit wird nun allerdings eine *erhebliche Einschränkung* der großen Zahl *bedeutsamer Inhalte* möglich. Konsequent angewandt würden diesem Kriterium also z. B. das Thema „*Rundfunk und Fernsehen*“ oder auch die „*Leuchtstoffröhre*“ zum Opfer fallen müssen, denn der Volksschüler ist im *allgemeinen* nicht in der Lage, die zugrunde liegenden Gesetzmäßigkeiten der elektromagnetischen Wellen oder der Elektrizitätsleitung in Gasen *physikalisch* zu verstehen. Ob hier eine *belehrende Information* angebracht erscheint, müßte sorgfältig überlegt werden. Die *didaktische Strukturanalyse* könnte zur Entscheidung beitragen. Die *Fachwissenschaft* hat in jedem Falle über die *wissenschaftliche Sauberkeit* zu wachen.

Der Forderung nach „Durchschaubarkeit“ Genüge zu tun, ist sicherlich weitgehend ein methodisches Problem. Das Kriterium läßt sich also nicht isoliert anwenden, d. h. ohne gleichzeitig eine bestimmte Bildungsstufe, die Fachwissenschaft und die methodischen Möglichkeiten des Naturlehreunterrichts im Auge zu haben.

Auch die im I. Teil des Referates angeschnittene Frage, ob man ein „komplexes“ technisches Gerät, wie z. B. das Automobil, auswählen soll, kann nicht allein vom Kriterium seiner Durchschaubarkeit her entschieden werden. Holla³⁶⁾ zeigt methodische Möglichkeiten der unterrichtlichen Behandlung, Weltner³⁷⁾ weist auf die „integrierende Wirkung“ hin, wenn das komplexe Gerät *ans Ende des Lehrgangs der Naturlehre gesetzt, eine sinnvolle Zusammenfassung und Wiederholung vorangegangener Unterrichtsergebnisse unter neuen Gesichtspunkten* ermögliche.

Damit ist die Frage der *Anordnung der Bildungsinhalte* angeschnitten. Sie kann hier nur in ihrer grundsätzlichen Problematik behandelt werden:

Es gibt zwei *Grundmöglichkeiten*, die Bildungsinhalte der Naturlehre zu ordnen:

1. in Anlehnung an das *wissenschaftliche System der Physik*, das in den „klassischen“ Bereichen: Mechanik – Akustik – Wärmelehre – Optik – Elektrizitätslehre und Magnetismus vorliegt.

2. in *bewußter Abkehr vom System der Wissenschaft*, aufgebaut in *situationsgebundenen*, der Wirklichkeit entnommenen *Lebensbereichen*, d. h. in Themen wie „Es wird kalt“, „Ein Haus wird gebaut“, „Von der Ernährung“.

Die erste Möglichkeit spiegelt die *gesetzgebundene Ordnung der Natur in vollkommener Weise wider*. Die Inhalte sind folgerichtig, d. h. sachlogisch geordnet. Ein Unterricht längs dieses Systems würde aber den *entwicklungspsychologischen Einsichten* widersprechen. Er wird daher *von der neueren Didaktik* etwa seit R. Seyfert *grundsätzlich abgelehnt*.

Die zweite Möglichkeit orientiert sich *einseitig* an der Lebenswirklichkeit des Kindes und vernachlässigt dabei den sachlogischen Aufbau. Die *gesetzgebundene Ordnung der Natur* kann auf solche Weise nicht einsichtig werden. Damit geht aber ein wesentlicher Bildungsgehalt des Faches verloren. Daher *muß auch diese Form der Stoffanordnung abgelehnt werden*.

Die meisten heute gebräuchlichen Anordnungsformen der Inhalte liegen zwischen diesen beiden Extremen. Es werden meist Themenkreise ausgewählt, die sich *annähernd mit gewissen Teilbereichen der Physik oder Chemie decken*, z. B.: „Elektrizität im Haushalt“, „Vom Wasser“ „Von der Verbrennung“. Die Themenkreise werden in sich sachlogisch, „*voraussetzungsgebunden*“ aufgebaut. Am Schluß des Lehrganges wird die Einsicht in größere übergreifende Zusammenhänge angestrebt.

Wenn wir hier die Probleme der Auswahl und Ordnung der Inhalte nur sehr kurz abgehandelt haben, so möge daraus nicht der Eindruck entstehen, sie seien von geringerer Bedeutung. Es schien mir jedoch wichtiger, die *Frage der bildenden Gehalte als neuen Ansatzpunkt für das didaktische Gespräch* ausführlicher darzustellen.

Lassen Sie mich daher schließen in der Hoffnung, *dem Fortgang dieses Gespräches einigen Dienst* erwiesen zu haben.

Anmerkungen

- 1 Heimann, P.: Zur Bildungssituation der Volksschuloberstufe, *Die Deutsche Schule* 1957, S. 49.
- 2 Banaschewski u. a.: Zur Erneuerung der Volksschuloberstufe, *Die Deutsche Schule* 1957, S. 65.
- 3 Roth, H.: Idee und Gestalt einer Jugendschule im technischen Zeitalter, *Die Deutsche Schule* 1961 S. 539.
- 4 Schultze, W.: Die Aufgaben der Volksschuloberstufe in unserer technischen Welt, *Unsere Volksschule* 1962, S. 81.
- 5 Mothes, H.: Methodik und Didaktik der Naturlehre, Köln u. Frankenberg/Eder, III. Aufl. 1961.
- 6 Mothes, H.: Natur oder Technik? *Westerm. Päd. Beitr.* 1957, S. 84.
- 7 Mothes, H.: a. a. O., S. 87.
- 8 Stückrath/Schietzel: Die Rolle der Technik in Wirklichkeit und Unterricht, *Westerm. Päd. Beitr.* 1957, S. 88.
- 9 Schietzel, C.: Die Technik als Unterrichtsgegenstand der Schule, *Westerm. Päd. Beitr.* 1956/6, S. 281.
- 10 Stückrath/Schietzel: a. a. O., S. 93.
- 11 Weltner, K.: Natur und Technik, *Westerm. Päd. Beitr.* 1960, S. 516; vgl. hierzu auch: Linke, W., *Technik und Bildung*, Heidelberg 1961.
- 12 Weltner, K.: Über die Erschließung technischer Sachverhalte im Naturlehreunterricht, *Die Deutsche Schule* 1962/3.
- 13 Schietzel, C.: *Technik und Natur*, Braunschweig 1960.
- 14 Kley, E.: Unterricht über technische Vorgänge und Gegenstände, *Die Deutsche Schule* 1960/10.
- 15 Schietzel, C.: *Technik und Natur*, S. 10.
- 16 Kerschensteiner, Wesen und Wert des naturwissenschaftlichen Unterrichts, München-Düsseldorf 1952, 4. Aufl.
- 17 Seyfert, R.: Volkstümliche Bildung als Aufgabe der Volksschule, Dresden 1931; — *Die Arbeitskunde*, Leipzig 1895.
- 18 Vieth, L.: Naturwissenschaftliche Bildung und volkstümliches Denken, *Zeitschr. f. Naturl. u. Naturk.* 1958, S. 1.
- 19 Simon, G.: Gibt es ein volkstümliches Denken? *Zeitschr. f. Naturl. u. Naturk.* 1958/8.
- 20 Mothes, H.: Nun auch ganzheitlicher Physikunterricht? *Zeitschr. f. Naturl. u. Naturk.* 1958/9.
- 21 Ziegler, H. W.: Die Aufgabe der Volksschule und die volkstümliche Bildung, *Die Deutsche Schule* 1956, S. 59.
- 22 Schietzel, C.: *Technik und Natur*, S. 32
- 23 Zietz, K.: *Kind und physische Welt*, München 1955.
- 24 Stückrath, F.: Die geistige Entwicklung des Kindes in der technischen Wirklichkeit, *Westerm. Päd. Beitr.* 1956/5.
- 25 Litt, Th.: *Naturwissenschaft und Menschenbildung*. Heidelberg 1955; *Das Bildungsideal der deutschen Klassik und die mod. Arbeitswelt*, jetzt: Bochum 1961; *Technisches Denken und menschl. Bildung*, Heidelberg 1957 u. a.
- 26 Wagenschein, M.: *Das exemplarische Lehren als ein Weg zur Erneuerung der höheren Schule*, Hamburg 2. Aufl. 1958.
- 27 Wagenschein, M.: Die pädagogische Dimension der Physik, S. 30 ff, Braunschweig 1962.
- 28 Wagenschein, M.: Zur Didaktik des naturwissensch. Unterrichts, S. 75, *Z. f. Päd.* 2. Beih. 1960.
- 29 Heisenberg, W.: *Das Naturbild der heutigen Physik*, Rowohlt'sch. Enz. Bd. 8.
- 30 Wagenschein, M.: *Z. f. Päd.* S. 77.
- 31 Wagenschein, M.: *Päd. Dimension* S. 39.
- 32 Weltner, K.: a. a. O., S. 135.
- 33 Klafki, W.: Die Bedeutung des Elementaren für die Bildungsarb. d. Volksschule, *Die Deutsche Schule* 1958/1; *Das Pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung*, Weinheim 1960; *Die didaktischen Prinzipien des Elementaren, Fundamental und Exemplarischen in „Handbuch f. Lehrer“*, Gütersloh 1961 u. a. — siehe auch: Gaumer, W.: *Die volkstümliche Bildung und das Elementare in der Didaktik der Naturlehre*, *Zeitschr. f. Naturl. u. Naturk.* 1958, S. 172.
- 34 Wagenschein, M.: *Zum Begriff des exemplarischen Lehrens*, Weinheim 1960.
- 35 Simon, G.: *Lehrpläne für die Naturlehre*, *Zeitschr. f. Naturl.* 1957, S. 1.
- 36 Holla, E.: Wie erziehen wir in der Naturl. das Kind zum produktiven Denken? *Die Deutsche Schule* 1961, S. 126.
- 37 Weltner, K.: a. a. O., S. 142.

Gedanken zur inhaltlichen und methodischen Struktur der Volksschule

Die Frage nach der inhaltlichen und methodischen Struktur der Volksschule meint nichts Geringeres als das Unterfangen, die Aufgabe und den Bildungsauftrag der Volksschule heute, in einer gegenüber der ersten Nachkriegszeit bereits weiter veränderten Welt, unter den Herausforderungen der Massendemokratie, der industriellen Arbeitswelt, der zweiten technischen Revolution, der Ost-West-Spannung, neu zu durchdenken. Denn es ist die Welt, in der unsere Kinder werden leben müssen, der sie sich stellen, in der sie ihre Menschlichkeit bewahren werden müssen. Aber sind wir dazu schon imstande? Erforderlich wäre eine auf sorgfältige und verantwortliche Situationsanalyse gegründete und pädagogisch grundsätzlich wie konkret durchdachte Theorie der Volksschule, die, auf breiter Basis durch Versuchserfahrungen gestützt, die Leistungsansprüche an die Volksschule wie ihre Leistungsmöglichkeiten zu erziehungswissenschaftlicher Klarheit und daher auch ihre Einsichten mit Überzeugungskraft im sozial-politischen Raum zur Geltung bringen können müßte. Wir sind aber offensichtlich noch in der Lage der vorführenden Gedankenarbeit zu der Bildungsaufgabe, die der Volksschule in der modernen Gesellschaft gestellt ist. Und mehr als „Gedanken“ dazu, die von dem Blick auf die gegenwärtige Bildungsproblematik ausgehen, werden Sie von mir nicht erwarten dürfen.

1. Das Problem der Volksschule heute

Ich glaube jedoch, daß sich in der breiten Diskussion über die Volksschule bereits drei Aspekte mit hinreichender Deutlichkeit abzuzeichnen beginnen, unter denen ihre heutige Problematik gesehen werden muß.

1) Die Volksschule ist als Schule der Demokratie aus dem ständischen Gliederungsprinzip des Schulwesens, dem sie Ursprung und Namen verdankt, herausgewachsen, und es führt kein Weg zurück zu einer Abseitsbildung, die der Volksschule eine „Eigenwelt“, getrennt und abseits von den geistigen Ansprüchen und von den sozialen Chancen der übrigen Formen des allgemein-bildenden öffentlichen Schulwesens, reservieren möchte. „In der Isolierung der Volksschule von den anderen Zweigen unseres Bildungswesens“ sieht Anne Banaschewski¹⁾ mit Recht einen „Anachronismus der Volksschule unseres technischen Zeitalters“, „weil doch die gesamte Jugend gemeinsam die Zukunft zu gestalten haben wird“. Die Volksschule kann daher ihren Namen heute nur dann rechtfertigen, wenn sie auf dem Boden des grundsätzlich gleichen Bildungsrechts aller aufgebaut ist, und das heißt,

wenn sie für die allgemein gestiegenen Anforderungen des breit gefächerten Berufssystems der technisch-industriellen Arbeitswelt, für die Bedürfnisse einer mündigen Gesellschaft und für den Anspruch des einzelnen Kindes eine *vollgültige allgemeine geistige Grundbildung* zu leisten imstande ist. Für sie muß das gleiche Leitbild gelten wie für alle allgemeinbildenden Schulen — ich zitiere Paul Heimann²⁾ —, „das den Menschen bestimmt durch: Bewußtsein der Freiheit, Fähigkeit zur Selbstbestimmung, Bedürfnis nach geistiger Sinngebung, Bereitschaft zur Mitverantwortung“.

Was aber ist „allgemeine geistige Grundbildung“, die heute Voraussetzung jeder selbständigen menschlichen Existenz und jeder Vollgliedschaft in der Lebens- und Werkgemeinschaft eines mündigen Volkes ist?

In den öffentlichen Urteilen über Volksschule und Lehrerbildung, die nicht selten von sozialen Vorurteilen getrübt sind oder sehr äußerliche und partikuläre Gesichtspunkte zur Geltung bringen, aber auch bis in die pädagogische Diskussion hinein begegnen uns noch immer zwei Vorstellungen von den die Volksschule angeblich charakterisierenden und von dem weiterführenden Schulwesen unterscheidenden „*Merkmale*“, die das Verständnis der neuen Aufgabe einer Volksschule in der modernen Welt erschweren: Das eine Leitbild sieht die Aufgabe der Volksschule, noch immer im Vorstellungskreis der Aufklärung, wesentlich in der Vermittlung der Kulturtechniken und der gemeinnützigen Kenntnisse und geht also von dem bloßen Gebrauchswert des für einen werktätigen Lebensvollzug in untergeordneten und unselbständigen Verrichtungen unerläßlichen instrumentalen Wissensbesitzes aus. Ein solches ausschließlich pragmatisches Verständnis gilt auch noch dort, wo heute eine Verstärkung der Naturlehre, lebenspraktische Anwendungsmöglichkeit aller Kenntnisse, Berufspraktika usw. nur im Hinblick auf bestimmte Ausbildungszwecke gefordert werden. Das andere Leitbild, aus dem Vorstellungskreis der Romantik stammend, will die Aufgabe der Volksschule in einer gemütswarmen, vorbegrifflich-konkreten, unreflektiert-heilen „*volkstümlichen Bildung*“ sehen, die auf die Bedürfnisse des „*einfachen Menschen*“ in seinem überschaubaren Lebenskreis zugeschnitten ist. Aber es gibt diese Überschaubarkeit der Umwelt auch für den einfachen Menschen nicht mehr, und es gibt auch kein modernes Lebensverständnis ohne einen wenigstens angebahnten Zugang zu seinen wissenschaftlichen Voraussetzungen; noch erlaubt die mobile Gesellschaft das Zurückhalten eines Volksteils auf dem Niveau eines vorindustriellen und vorreflektierten Daseins, ohne ihn ständisch von dem Gesamtleben abzuschließen.

Eine von der modernen Volksschule zu leistende allgemeine geistige Grundbildung, die also weder auf ihre Geistigkeit noch auf ihre Allgemeinheit verzichten kann, verlangt heute einerseits eine Vermittlung von Kenntnissen, Einsichten und Können, die sowohl für ein modernes Weltverständnis wie für die Anbahnung einer selbständigen geistigen Existenz in dieser Welt, das heißt für einen sinnvollen Daseinsvollzug jedermann unerläßlich sind, und zwar unabhängig von seiner gesellschaftlichen Leistungsstufe und beruflichen Betätigung. Sie verlangt andererseits, daß die in der Volksschule zu erwirkenden Einsichten und Kenntnisse

die allgemeine Bildungsgrundlage für die unmittelbar praktische und geistige Lebensbewältigung, aber zugleich auch Grundlage und Startebene für eine sich darauf aufbauende und anschließende theoretische und spezielle Weiterbildung zu sein vermögen. Schon Schleiermacher sagte: „Auch in die reinste Volksschule darf kein hemmendes Prinzip kommen“. ³⁾

Ein solch hemmendes Prinzip aber liegt noch heute in unserer Volksschule, einerseits weil die Aufstiegschancen, die sie bieten könnte, infolge der unzureichenden staatlichen Fürsorge für ihre Entwicklung, ihre Ausstattung und ihre Leistungsfähigkeit nicht ausgenutzt werden, so daß dem Sozialprestige der anderen Schulzweige kein sachliches Gegengewicht geboten wird, andererseits weil sie als einzige Schulform gegenüber den „weiterführenden“ Schulen gewissermaßen blind endet, d. h. ohne Berechtigung und klaren Bildungsabschluß zu besitzen, nur äußerlich durch die Pflichtschulzeit begrenzt, so daß sie auch einfach „abgesessen“ werden kann und damit zur „Restschule“ abzusinken droht.

Wenn wir also nach der inhaltlichen und methodischen Struktur einer Volksschule fragen, wie sie für unsere Zeit allein verantwortet werden kann, so muß der Gesichtspunkt im Vordergrund stehen, daß von ihr der vollgültige Abschluß einer solchen allgemeinen geistigen Grundbildung erwartet werden muß, wie sie zur Erreichung einer hinreichenden Lebens- und Berufsreife in unserer Welt heute unerlässlich ist, und daß diese geistige Grundbildung zugleich soweit offen und entwicklungsfähig gehalten werden muß, daß sie, sei es bei einem Weiterstreben über Fachschulreife und zweiten Bildungsweg zur Hochschule, oder sei es bei dem Bemühen um eigene geistige Weiterbildung auf den Wegen der freien Erwachsenenbildung, nie als hemmend empfunden werden muß.

Gleichwohl wird die allgemeine geistige Grundbildung der Volksschule ihren eigentümlichen Charakter haben müssen, im Unterschied etwa zum Gymnasium, das schon auf Unter- und Mittelstufe in gewisser Weise durch das wissenschaftspropädeutische Ziel dieser Schulform geprägt ist, und hier liegt das relative Recht der Gedanken, die von einem „Eigengeist“ der Volksschule sprechen.

Die inhaltliche Struktur der Volksschule muß bestimmt bleiben durch das Ineinandergreifen von geistig aufschließenden, in den geistig-kulturellen Lebenszusammenhang einführenden Unterrichtsformen und von konkreten Arbeits- und Handlungssituationen und Formen des Schullebens, die eine Heranführung der Kinder an geistige und praktische Bewältigungen von konkreten Aufgaben des Gegenwertsverständnisses und der Lebensgestaltung wie ihre Verankerung in innerlich erlebter und erfaßter persönlicher Lebensform ermöglichen.

Das Besondere der Volksschule würde danach in der Integration von Lehre und Vollzug, in der Hereinnahme der Bewährungssituation vor lebenspraktischen Aufgaben in den Bildungs- und Erziehungsplan der Schule liegen. ⁴⁾ Das ist aber, wie noch zu zeigen sein wird, etwas völlig anderes als die Idee der volkstümlichen Bildung, die den Zusammenhang der Volksschule mit dem Gegenwartsleben zerschneiden würde und kein Fundament für die Weiterentwicklung der Elementarschule zur Hauptschule abgeben kann.

2) Die Aufgabe einer Hauptschule aber kann sich die Volksschule nur dann stellen – damit komme ich zu dem zweiten Aspekt der Volksschul-Problematik – und auch dann nur den Bildungsauftrag erfüllen, den ich zu zeichnen versuchte, wenn sie den jungen Menschen nicht schon mit der beginnenden Pubertät, gerade im Zeitpunkt der offensten Bildungschancen und zugleich der größten Gefährdung, in den Arbeitsprozeß entlassen muß, das heißt, wenn die Forderung eines 9. bzw. 10. Schuljahres für alle realisiert und der Volksschule damit eine Oberstufe, eine Abschlußstufe gegeben wird. Erst eine Volksschule, die nicht nur Kinder-, sondern auch Jugendschule ist, kann eine vollständige Schule sein.

Zu dieser Einsicht vereinigen sich heute alle soziologischen, anthropologischen, psychologischen und pädagogischen Erkenntnisse. Von dem Anspruchsniveau der industriellen Arbeitswelt her wird die Notwendigkeit einer verlängerten und vertieften Allgemeinbildung vor dem Eintritt in die spezialisierte Berufsausbildung ebenso erkannt wie, daß noch nicht mit 14, sondern ehestens mit 16/17 Jahren von einer Berufsreife für die technisch-rationale Arbeitsorganisation gesprochen werden kann. Kulturanthropologisch hat es Langeveld⁵⁾ unüberhörbar deutlich gemacht, daß „die Schule im Ganzen der Menschwerdung (heute) mehr als je zuvor die Stelle (geworden ist), wo dieser Prozeß sich vollzieht“ – „die Schule ist im Laufe der Jahrhunderte ein Weg der Menschwerdung geworden“, – und daß „die Übergangsphase zwischen der ‚kulturellen Person‘ des Kindes zur erwachsenen Lebensform eine notwendige Forderung geworden (ist) in einer Gesellschaft, in der die festen geistigen Lebensformen durch persönliche Entdeckung – sei es auch mit pädagogischer Hilfe – erworben werden müssen.“⁶⁾ Die Ermöglichung einer „Kulturpubertät“, die nicht an eine überdurchschnittliche Intelligenzhöhe, sondern an bestimmte kulturelle Bedingungen gebunden ist, stellt sich auch von den neuen psychologisch-pädagogischen Einsichten in den „Begabungsprozeß“ her, Begabung – im Unterschied zu dem früheren starren Begabungsbegriff – als ein „Organwerden“ für bestimmte kulturelle Leistungen (H. Roth⁷⁾, K.-H. Wewetzer⁸⁾), als unaufgebbare Forderung an jede Schule, die für das Leben heute vorbereiten will, und als Kern des Volksbildungsproblems.

Erst eine Volksschuloberstufe gäbe also auch die Chance, die Pubertät, „die letzte große plastische Phase mit besonderen Angeboten des Reifens, Lernens, der Anpassung und der produktiven Selbst- und Weltgestaltung“ (Roth), für den Bildungsprozeß zu nutzen. Erst jetzt kann ja die reale Welt als geistige und sittliche Aufgabe erfaßt und eine daraus resultierende Bereitschaft und Haltung aufgebaut werden, und erst das 9. und 10. Schuljahr kann darüber entscheiden, inwieweit die bis dahin gepflegten sachlichen und geistigen Interessen, die geweckte geistige Lebendigkeit und Anstrengungsbereitschaft, die Freude am Gestalten und ebenso die Bejahung von Normen lebensbestimmend für den jungen Menschen werden können. Die Funktion einer Jugendschule kann die Volksschule allerdings nur dann erfüllen, wenn ihre Arbeit vom 5. Schuljahr an die Voraussetzungen dafür geschaffen hat.

Solange der generelle Ausbau einer Volksschuloberstufe nicht als pädagogische Notwendigkeit auch von den Unterrichtsverwaltungen erkannt ist, solange man gerade der Schicht, die in der von der gegenwärtigen gesellschaftlichen und kulturellen Situation geforderten höheren geistigen Beanspruchung relativ ungeübt ist, das unbestreitbare Recht auf Führung zu solcher Selbständigkeit und Mündigkeit vorenthält, sollten wir den Eltern unserer Kinder offen sagen, daß mit dem 8. Schuljahr die Bildung und Erziehung ihrer Kinder kein tragfähiges Fundament haben kann, und uns dafür verantwortlich fühlen, daß wenigstens bisher unausgeschöpfte Möglichkeiten einer Übergangslösung — Jugendvolkshochschule, Arbeitsgemeinschaften in Volks- und Berufsschule usw. — genutzt oder eingerichtet werden. Dort, wo es nicht wenigstens ein 9. Schuljahr gibt, müßte das, was eigentlich Oberstufe der Volksschule sein sollte, in außerschulischen Formen angeboten und erprobt werden. Das könnte zugleich unsere oft sehr erstarrten schulischen Formen auflockern helfen und unserer didaktischen Forschung ein Konkretisierungs- und Bewährungsfeld geben. Aber wir dürfen jedenfalls nicht länger so tun, als ob wir mit dem 8. Schuljahr eine allgemeine geistige Grundbildung abzurunden oder durch Vorgriff zu realisieren vermöchten!

3) Die Frage nach dem Bildungsauftrag einer modernen Volksschule und die Forderung, sie zur Jugendschule auszubauen, münden in eine dritte Frage, die Frage nach der *Einheit der Volksschule*. Ist sie eine ideelle oder ist sie eine wirkliche Einheit? Es gilt hier ganz klar zu sehen, daß ein entfaltetes Volksschulsystem sich nicht mehr als eine globale, monolithische, undifferenzierte Einheit verstehen kann, das von einem einzigen, durchgängigen Prinzip her zu bestimmen und einzuordnen ist. Sie hat das ständische Prinzip der Schulorganisation und der Gliederung der Schulformen nach dem den Eltern zuzumutenden materiellen Aufwand gesprengt und ebenso das Elementarschulschema, als sei sie nur Unterbau für eigentliche Bildungsschulen, die erst eine Wendung zum Geist ermöglichen. Sie muß auch den romantischen Eigensinn aufgeben, sich in ein Gehäuse separater Bildungsvorstellungen zurückzuziehen. Es ist ein Anachronismus, daß noch heute einklassige Schulen neu gebaut oder errichtet werden, wenn die Volksschule sich neben Realschule und Gymnasium als eigenständige und vollwertige Grundform des allgemeinbildenden Schulwesens behaupten will. Eben dieser Anspruch aber macht ihre innere Differenzierung und Gliederung notwendig. Ihre erste Phase war die pädagogische Abhebung und Ausgestaltung der Grundschule. Sie als Grund- und Vorstufe jeder differenzierten geistigen Allgemeinbildung von den Bedürfnissen der kindlichen Entfaltungsförderung her durchdacht zu haben, ist das unvergängliche Verdienst der pädagogischen Bewegung. Dann aber ist das Prinzip „Erziehung vom Kinde aus“ und der ungefährte Gesamtunterricht fast zum Eigengeist der Volksschule überhaupt erklärt und unzulässig auch auf Bildungsstufen erweitert worden, für die schon der selbständige Anspruch der Sache in Geltung treten mußte, während andererseits das letzte Grundschuljahr unter dem Fremdeinfluß der Aufnahmeprüfungen für die weiterführenden Schulen von Verfälschung bedroht wurde.

Eine zweite Phase in der Entwicklung der Volksschule können wir in der allmählichen Herausarbeitung eines differenzierenden Mittelbaus sehen. Es waren zunächst organisatorische Lösungen, die das Gefüge der Volksschule horizontal auflockerten und der Begabungs- und Interessendifferenzierung Raum gaben. Die didaktisch-methodische Problematik einer Orientierungs- und Bewährungsstufe als ein wiederum auch gegenüber der Grundschule im Gesamtorganismus der Volksschule eigentümliches Schulprinzip mit selbständigen pädagogischen Aufgaben ist uns nun durch die Vorschläge des Deutschen Ausschusses in neues Licht getreten, entspricht aber einer Entwicklungstendenz, die in anderen europäischen Schulsystemen schon weiter vorangetrieben ist. Heute steht im besonderen der Ausbau einer spezifischen Oberstufe der Volksschule als Zeitaufgabe vor uns. Sie ergibt sich aus den erhöhten Ansprüchen des heutigen Arbeitslebens an Rationalität, Bereitschaft zu geistiger Auseinandersetzung, Wachheit, Selbstbeanspruchung und abstrakte Arbeitstugenden, die nicht mehr durch eine frühe Eingliederung in den Arbeitsprozeß, sondern nur auf der Grundlage einer weitergeführten Allgemeinbildung und durch Umstellung der Unterrichtsmethoden auf größere Selbständigkeit, Eigeninitiative und Leistungsbereitschaft verwirklicht werden können. Berufsreife kann heute nur noch als Teil der Lebensreife vorbereitet werden. Es ist nicht zufällig, daß auch der höheren Schule heute das Problem einer spezifischen Oberstufe mit neuen Leistungsstrukturen gestellt ist. Auch die höhere Schule hat sich in ihrem Gesamtorganismus in didaktisch und methodisch unterschiedene Bildungsstufen gliedern müssen. Es gilt dies heute für jeden Bildungsorganismus, der ein Reifeziel anstrebt. Daher kann auch die Volksschule sich nur dann als eine Grundsäule des allgemeinbildenden Schulwesens behaupten und nur dann ihre Verkürzung zur Vor-Schule, die mit vorzeitig abgebrochener Bildung blind endet, oder ihre Verödung zur Restschule, die ihren Bildungsauftrag an die Realschule abtritt, vermeiden, wenn sie sich zur Hauptschule des deutschen Volkes entwickelt, und sie kann ihren gegenwärtigen Volksbildungsauftrag nur noch im Durchdenken eines in Bildungsstufen aufgebauten Schulorganismus realisieren. Daß eine solche Sicht des Volksschulproblems auch auf die Notwendigkeit hinweist, die akademische Lehrerbildung in der Richtung einer größeren Differenzierung und Schwerpunktbildung neu zu durchdenken, habe ich in meinem Beitrag in „Lehrerbildung heute“ auszuführen versucht.⁹⁾

II. Zur didaktischen Struktur der Volksschule

Wenn ich mich nun der didaktischen Struktur der Volksschule zuwende, möchte ich zwei grundsätzliche Bemerkungen voranschicken:

1) Die didaktische Struktur einer Schulform, also ihr inhaltliches Gefüge und die dazugehörigen methodischen Entscheidungen, kann nur vom Bildungsauftrag, vom Ziel her gedacht werden. Sie kann also nur für die Restschule oder die Hauptschule konzipiert werden. Die mangelhafte Tragfähigkeit mancher Pläne für die Ausgestaltung der Volksschule hat gerade darin ihre Wurzel, daß zwar das Ziel vom richtig erkannten Auftrag her, die Verwirklichung, — Struktur und

Weg —, aber aus einer nicht ausreichend kritisch durchdachten Erfahrung oder aus der derzeitigen Enge der Schulwirklichkeit abgeleitet worden ist. Daraus entstehen eigenartige, ja verhängnisvolle Diskrepanzen zwischen Theorie und Praxis, zwischen einem anspruchsvollen theoretischen Überbau und einer zu selbstgenügsamen und unreflektierten Praxis. In solcher Diskrepanz liegen auch besondere Probleme der gegenwärtigen Lehrerbildung und -fortbildung. Die didaktische Struktur soll hier bewußt für die Hauptschule entwickelt werden.¹⁰⁾

2) Eine zweite Bemerkung soll sich auf die seit der pädagogischen Bewegung und auch heute noch erhobene Forderung beziehen, daß bei Ausbau und Reform der Volksschuloberstufe der ganzheitlich-fächerübergreifende Gesamtunterricht gegenüber dem gefächerten Sachunterricht Kern und Bildungsprinzip des Volksschulunterrichts bleiben müsse.¹¹⁾ So fordert etwa Werner G. Mayer¹²⁾ in seiner Schrift „Oberstufe heute“ (Theorie und Praxis der ganzheitlichen Bildung auf der Volksschuloberstufe) geradezu eine „Ablösung der Fächer durch Bildungseinheiten und Bildungsganzheiten“. Der fächerübergreifende Unterricht wird zum „didaktischen Denkmodell“ für die Oberstufe erklärt¹³⁾. Der Oberstufenunterricht erhält als Gesamtunterricht „die Aufgabe, von werthaltigen, sinnvollen Zentralgedanken aus dem Jugendlichen behilflich zu sein, aus der Vielfalt der Erfahrung und Kenntnisse ein Ordnungsgefüge herzustellen, durch das tiefere Einsichten vermittelt werden als bloßes stoffliches Einzelwissen“. Er würde so „im Endeffekt auch ein Gesinnungsunterricht wertgerichteter Art“ sein können.

Bereits in den zwanziger Jahren wurde leider nicht zwischen der pädagogischen Funktion des Fachunterrichts und den Mängeln seiner Durchführung und Handhabung, einer bloßen Stoffvermittlung und einem verbindungs- und beziehungslosen „fachlichen Gemengsel“ unterschieden. Aber auch schon 1925 erhoben sich Stimmen, die sagten: „Das Ideal eines Gesamtunterrichts, soweit damit eine innere, grundsätzliche Umgestaltung oder Verwerfung der fachlichen Lehrgänge gemeint war, hat sich der pädagogischen Erfahrung und Kritik als ein Trugbild enthüllt“¹⁴⁾. Es ist, wie ich glaube, eine falsche Alternative, sachbestimmten und fachbezogenen Unterricht und lebensbedeutsamen und gesinnungsbildenden Unterricht als unvereinbare Gegensätze einander gegenüberzustellen. Es gilt für die Idee der volkstümlichen Bildung wie für die Absolutsetzung des Ganzheitsprinzips, daß der Weiterentwicklung der Volksschule ihre eigene, in der Kampfstellung gegen die „Alte Schule“ einst entwickelte Bildungstheorie im Wege stehen kann¹⁵⁾.

Die wahren pädagogischen Motive der Gesamtunterrichtsbewegung, „echte Bildung“, „Welt- und Selbstverständnis“ und eine gesamt menschliche Beteiligung im Unterricht zu ermöglichen, führen nicht notwendig dazu, solch bildende Kraft nur ganz bestimmten Unterrichtseinheiten zuzutrauen, nämlich solchen, die einen ganzheitlichen Lebenszusammenhang darstellen oder die im praktischen Leben gegebenen Zusammenhänge spiegeln. Gewiß erhält ein bildender Unterricht Sinn und Bedeutung nicht durch den Stoff, sondern durch das, was ihn für Selbst- und Weltverständnis des Menschen, für seine Anthropogenese bedeutsam macht; aber

das heißt nicht, daß er auch anthropozentrisch sein müsse, daß immer nur der „Mensch in der Mitte“ stehen dürfe¹⁶⁾ oder auch nur könne. Gewiß geht es auch auf der Oberstufe darum, die Ganzheit der Person anzusprechen; aber das wird nicht schon durch thematisch konstruierte Ganzheiten bewirkt, sondern durch die gesamt menschliche Beteiligung, die im fachlichen wie im fachübergreifenden Unterricht gleichermaßen möglich ist. Gewiß soll den Kindern die Erfahrung vermittelt werden, daß das im Unterricht Gelernte mit ihrem gegenwärtigen und künftigen Leben in einem Bedeutungszusammenhang steht; aber das ist nicht schon durch vermeintliche „lebensnahe Themen“ wie Ernährung, Kleidung usw. gesichert, sondern kann, wenn es aus der Sachauseinandersetzung als Erkenntnisgewinn und überraschende Einsicht hervorgeht, weit aufschlußreicher sein. Gewiß wünschen wir, daß der Unterricht lebensbestimmend wird; aber es ist die Frage, ob er es schon durch eine künstliche „pädagogische“ Wendung der Inhalte wird oder nicht vielleicht eher durch die Zucht der Sache und eine vom geistigen Gehalt ausgehende Aufforderung zu höherer Selbstbeanspruchung. Unverlierbar bleibt das Motiv aus dem freien Gesamtunterricht Berthold Ottos, das freie Berichten, das Fragen und Denken der Kinder, das aus Begegnungen und Lebensproblemen kommt, und das Gespräch in den Unterricht einzubeziehen. Aber dazu muß die Emporbildung des Denkens und Fragens der Kinder durch Aufgaben des Sachumgangs und Sinnverstehens kommen, dazu muß oft erst der Gegenstand in den Fragehorizont des Kindes gerückt werden, um die von Berthold Otto als bedeutsam erkannte Aufgeschlossenheit des Kindes auch dort zu erreichen, wo ein Inhalt nicht von selbst in der Begegnungsebene der Kinder liegt.

Die pädagogischen Sorgen, die sich hinter dem Kampf der Gesamtunterrichtsbewegung gegen die Fächer verbergen, bestanden und bestehen weitgehend zu Recht, nur kann ihre Lösung nicht in einer Ablehnung der fachlichen, an sachlogischen Zusammenhängen orientierten Arbeit in der Oberstufe der Volksschule zugunsten eines ebenso einseitigen „didaktischen Denkmodells“ liegen. Sondern sie muß in der Erkenntnis von der Ergänzungsbedürftigkeit des fachunterrichtlichen Prinzips durch andere Bildungsformen und Bildungsintentionen liegen, als sie dem fachlichen Lehrgang möglich sind, und in einer unausweichlich notwendigen Reform des fachlich bestimmten Unterrichts. Gesamtunterrichtliche Motive werden in einer auf die Erfüllung gegenwärtiger Volksbildungsaufgaben gerichteten Volksschule ihren spezifischen pädagogischen Ort finden müssen¹⁷⁾, sie werden dabei allerdings teilweise eine Umwandlung, teilweise eine Begrenzung und teilweise eine Erweiterung erfahren. Manche der von den Gesamtunterrichtsvertretern vorgebrachten berechtigten Kritik am Fachunterricht wird hinfällig werden, wenn endlich ein Unterrichtsstil in der Breite realisiert sein wird, der eine bildende Auseinandersetzung mit Sachverhalten und Sinngehalten auch im Fachunterricht ermöglicht. Andererseits wird das, was die Gesamtunterrichtsbewegung durchdacht und erprobt hat, auch erst fruchtbar werden, wenn es sich aus dem Begründungszusammenhang einer Vorstellung von „volkstümlicher Bildung“ löst, die sich vor der sachlichen Gliederung der Weltinhalte unseres Gegenwartslebens verschließen will¹⁸⁾. Es geht nicht um die Alternative gefächerter

oder ungefächerter Unterricht, sondern darum, sowohl eine bildende Auseinandersetzung mit fachlich geordneten und bestimmten Inhalten anzubahnen, als auch eine bildende Auseinandersetzung mit Lebensproblemen, Sinnstrukturen und konkreten Lebensaufgaben zu ermöglichen.

III. Der charakteristische Bildungszusammenhang einer Hauptschule

Ich komme damit zum Kern meines Themas und möchte die Thesen voranstellen, in denen ich glaube, den charakteristischen Bildungszusammenhang einer Hauptschule, ihre didaktische Struktur, umschreiben zu müssen. Sie läßt sich in drei Aufgaben entfalten, die didaktisch je ihre Besonderheit haben, aber nur in Integration miteinander den Bildungsauftrag der Volksschule ganz erfüllen können, und gliedert sich inhaltlich (ich folge der Formulierung des Programmhefts):

1. in die Inhalte, die sich als exemplarische Repräsentation aus dem sachlich differenzierten geistigen Gemeinbesitz des heutigen gesellschaftlichen und kulturellen Daseins ergeben, wobei der Gedanke anthropologischer Vollständigkeit führend ist,
2. in die Inhalte, die fachlich übergreifend als Gehalte von Lebensproblemen und Aufgaben der praktischen Lebensbemeisterung ein verantwortliches Daseinsverständnis wecken und vorbereiten können,
3. in die Inhalte und Gehalte geformten Lebens, die das Bedürfnis nach wertvoll erfüllter persönlicher und gemeinschaftlicher Daseinsgestalt erfahren lassen können, aber der Pflege in angemessenen Formen bedürfen.

Die damit umrissene didaktische Struktur der Hauptschule macht eine Integration der bisher teilweise unverbundenen oder gegeneinanderstehenden Aufgaben erforderlich: Fachunterricht *und* Gesamtunterricht *und*, mit beiden in Zusammenhang, ein von den Gehalten her geformtes und durchgestaltetes Schulleben.

1) Der fächergeteilte Unterricht

Warum läßt sich der Fachunterricht auch in den sogen. Sachfächern nicht entbehren, wenn das Ziel auch der Volksschule allgemeine geistige Grundbildung sein soll?

a) Die sogenannten „Fächer“ repräsentieren im Grunde nichts anderes als „Aspekte“ auf die Welt im Sinne der verschiedenen grundsätzlichen Fragemöglichkeiten. Und sie vertreten den Anspruch von gültigen Sachgehalten. In ihnen werden daher die sachentsprechenden Denkmittel ausgebildet, in welchen heute überhaupt erst der Zugriff auf die Wirklichkeit und die Orientierung im Leben gedanklich, d. h. denkend und erkennend, gelingen kann. Ihre bildende Funktion liegt in der Pflege und Entwicklung der aus den verschiedenen Fragemöglichkeiten resultierenden geistigen Grundeinstellungen, und hier gilt für Auswahl und Anspruch der von W. Flitner für einen Bildungsplan formulierte Grundsatz der „anthropologischen Vollständigkeit“.

b) Ist geistige Bildung ohne Erkennenwollen möglich? Wer auf Kinder zu hören bereit ist, wer auf ihr Fragen und Miteinanderreden hinhört, weiß, daß sie sehr ursprünglich nach dem Was und Wie und Warum der Dinge, nach ihrem Zusammenhang und später nach ihrer Wahrheit fragen. Dies Fragen hält aber nur durch, wenn es aus flüchtigem Stoffinteresse zu wirklich geistiger Auseinandersetzung geführt wird. Das ist die Aufgabe des fachlich bestimmten Unterrichts. Allerdings erst wenn die Kinder im fachlich bestimmten Unterricht nicht mehr ein fertiges, mühsam anzuquälendes Wissen des Lehrers oder des Leitfadens übernehmen müssen, sondern in eigenem Umgang mit dem Gegenstand vom Konkreten und Besonderen, vom Exempel aus auf die Ebene der Strukturwahrnehmung, der Gesetzeserkenntnis, der Prinzipienerfassung geführt werden, werden sie erfahren können, wie sich von diesem Durchdenken her ein ganzer Bereich des Erfahrbaren erhellt. Aber das kann ihnen nicht bloß verkündigt werden, das müssen sie selbst entdecken dürfen. Müssen wir nicht auch unseren Volksschulkindern, — und seien es auch nur die Besten, die diese Chance nützen —, das Glück geistiger Erfahrung gönnen? Geben wir ihnen wirklich auch nur die Gelegenheit zu produktivem Sinnerfassen?

c) Wenn die sachlich geordneten Inhalte des Unterrichts also ihre geistig aufschließende Kraft entfalten sollen, müssen sie mit dem Erleben, Fragen und Denken der Kinder in einen lebendigen Zusammenhang treten. Die Beschäftigung mit dem Gegenstand muß von ihnen als belebend, erfüllend, kräftesteiigernd erlebt werden können, während sich ihnen sein Wertgehalt in der eigenen Auseinandersetzung erschließt und seine Sachstruktur ihr Denken in Zucht nimmt. Solch eigenes Fragen, Suchen und Finden muß sie — soweit es der Gegenstand irgend zuläßt — vom naiven Gewahrwerden der Umgangsqualitäten des Gegenstandes in vereinzelter Erfahrungen über ein sachgemäßes Auffassen und Verarbeiten seiner Eigenschaften schließlich bis hin zur gedanklichen Zusammenfassung eines ganzen Sachzusammenhangs mit Hilfe immer selbständiger gehandhabter Techniken und Arbeitsweisen führen. Aber eine solche im Vergleich mit dem bisherigen Volksschulabschluß weitergeführte, bis zum Rationalen und zur Erfassung geistiger Zusammenhänge vorstoßende allgemeine Grundbildung ist auf der Volksschule nur erreichbar und kann nur tragfähig und ein echter Gewinn werden, wenn die Kinder ihre Einsichten und ihre probierenden, messenden, ordnenden und ergründenden Verfahren auf der Grundlage einer breiten und konkreten Umgangserfahrung gewinnen. Das verallgemeinernde Denken soll also das Kind keineswegs aus dem festen, verbundenen, unmittelbaren Darinstehen in seiner Lebenswirklichkeit herauslösen. Es soll ihm nur seine allseitige Verbundenheit mit Natur, technischer Umwelt, Menschengruppen und Schicksal zu einer bewußten und sinnvoll durchdrungenen machen. Es handelt sich also nie um abstrakte Sachordnungen, nicht um Begriffsgebäude, sondern immer nur um Elementarerfahrungen und fundamentale Einsichten. Die geistige Grundbildung bleibt dabei durch ihren Ausgang von anschaulichen, voll durchlebten Situationen und naheliegenden Beispielen im Zusammenhang mit der Lebenswirklichkeit der Kinder, mit ihren Erfahrungen und ihrem Denken. Sie will ihnen aber diese Lebenswirklichkeit,

deren verschiedene „Dimensionen“ in den Fächern nur repräsentiert werden (so Klafki im Programmheft S. 20), durchsichtig zu machen, geistig durchzuklären helfen und dann durch die Ausweitung ins Rationale in den sich an sie anknüpfenden Beziehungen und größeren Zusammenhängen sichtbar machen. Das zu leisten, ist das schwierigste Problem der geistigen Grundbildung.

d) Es hängt aber zusammen mit dem Problem des Bildungsplans. Ich kann hier den Fachdidaktikern nicht vorgreifen wollen. Ich beschränke mich daher auf allgemeine Erwägungen zum pädagogischen Sinn des fächergeteilten Unterrichts. Mir scheinen Lebensbedeutsamkeit und Lebensorientierung durchgängige Kriterien für die Bildungsarbeit der Hauptschule. Doch diese Prinzipien dürfen nicht nur als „Brauchbarkeit“, „Nützlichkeit“, bloße „Anwendbarkeit“ des Gelernten im technisch ökonomischen Sinn mißverstanden werden. Sie meinen die Notwendigkeit, unseren Kindern die Mittel (Einsichten, Kenntnisse, Fertigkeiten, Methoden) bereitzustellen und zu geben, die zum Aufbau einer personalen geistigen Existenz, zur sinnvollen Teilnahme an den Zivilisationsgütern, zur echten Teilhabe an der kulturell-geistigen und politischen Welt sowie zur praktischen Lebensbewältigung heute unerlässlich sind. Das bedeutet gewiß, die „Gegenwartswirklichkeit“ des Kindes, und zwar zusammen mit seinem Herkunfts- und mit seinem Zukunftshorizont, „als Ausgangspunkt für die didaktische Aufschlüsselung der jeweiligen fachspezifischen Wirklichkeitsbereiche“ zu nehmen (vgl. Programmschrift S. 21 f), aber erschöpft sich nicht darin. Die Bildungsfunktion der Fächer muß darüber hinaus in ihrer aufschließenden Kraft für das Selbst- und Weltverständnis gesehen werden. Nur wenn die je spezifische Art des Erfassens und Zueignemachens eines Wirklichkeitsbereichs eine „Initiation“ (so W. Flitner über die Bedeutung der Schulfächer), eine echte „Einführung“ in seinen Sinnzusammenhang bewirkt (in das Geschichtliche, das Dichterische, das Lebendige, das Berechenbare), kann im Eintauchen in diesen Bereich (an sorgsam ausgewählten Inhalten) in einem vertiefenden Verweilen und ergänzt durch orientierendes Belehren auch ein Verhältnis zu ihm gestiftet werden, das zum Weiterfragen, zum Klarheitsbedürfnis aufschließt. Es ist daher z. B. gar nicht mehr zu verantworten, daß auch auf der Volksschuloberstufe, also für das 8., 9. bzw. 10. Schuljahr noch an der „unsachlichen“ und „vorgestrigen“, dazu „inkonsequenten und verstaubten“ besonderen Volksschulterminologie von „Naturkunde“ und „Naturlehre“ festgehalten wird^{19) 20)}.

e) Ein zweites Kriterium für den bildenden Wert des fächergeteilten Unterrichts ist aber die gesamt menschliche Beanspruchung der Kinder, und hier erheben sich Fragen der tatsächlichen Unterrichtswirklichkeit. Es scheint mir ein Hauptproblem, den sachlichen Ertrag des Unterrichts in das rechte Verhältnis zur aufgewandten Zeit zu bringen, die Schwerpunkte klar zu setzen (das Auffassen des Neuen genau zu durchdenken und vorzubereiten) und an Stelle eines Abhaspelns von Stoffpensen Gelegenheit zum Verweilen, zum gesammelten Auffassen zu geben. In dieser Konzentration auf die Sache sehe ich den wesentlichen erzieherischen Wert des Fachunterrichts. Zuerst muß ja die Frage erfaßt sein, die erst dann zur Frage der Kinder werden, ihr Denken in Bewegung setzen kann und nun im Gespräch,

durch eigenes Nachlesen, in Einzel- oder Gruppenarbeit zur Entdeckerfreude zu führen vermag. Es kommt ferner darauf an, daß in der „Geistesbetätigung“ der Kinder (W. Flitner) erkennendes, ergründendes Fragen und nacherlebendes Verstehen einander ergänzen und wechselseitig stützen.. Zu dieser „anthropologischen Vollständigkeit“²¹⁾ gehört aber auch das Gestalten und Werkschaffen dazu, weil auch erst Aufnehmen, Darstellen und Darleben miteinander das Ganze eines Bildungsvorgangs ausmachen. In dieser Betonung der ganzmenschlichen Beanspruchung liegt das berechtigte Bedenken der Vertreter des Gesamtunterrichts gegen eine Intellektualisierung und Lebensentfremdung des Fächerunterrichts. Ist sie eine notwendige Folge? Sie ist es gewiß nicht, wenn der Fachunterricht statt Stoffvermittlung die Anbahnung eines geistigen „Umgangs“ mit den Gehalten der sachlichen und mitmenschlichen Wirklichkeit anstrebt. Mit geistigem Umgang meint Th. Litt, der diese Kategorie in „Das Bildungsideal der deutschen Klassik und die moderne Arbeitswelt“ einführt,²²⁾ „jene Weise der Verbundenheit, die der Mensch am eindrucksvollsten in der Begegnung mit seinesgleichen erlebt“. Dabei wird jedes Gegenüber (Mensch oder Natur) zum Partner, „von dem man nur etwas erfahren kann, wenn man sich mit ihm einläßt“. „Der Umgang stiftet zwischen dem Menschen und seinem Gegenüber eine Beziehung“, ein „Wechselverhältnis“, ein „Lebensverhältnis“. Das Gegenüber wird im Umgang zu einem Lebenspartner, der ihn beansprucht und seine Antwort herausfordert. Dieses Verhältnis aber sollen die Kinder mit den in den Fächern geistig ausgelegten Bereichen ihrer Gegenwartswirklichkeit eingehen können. Ein solches Verhältnis möglich zu machen, zu stiften versuchen ist für die Volksbildung wichtiger als alle stoffliche Vollständigkeit und alle bloß intellektuelle Information.

2) *Der fächerübergreifende Unterricht*

Wenn auch der fachlich bestimmte Unterricht eigentlich und im Besonderen die allgemeine geistige Grundbildung zu leisten hat und, soweit er unter ganzmenschlicher Beanspruchung durchgeführt wird, auch zu leisten vermag, so müssen wir es uns doch deutlich bewußt machen, daß mit ihm ein Weg beschritten wird, der zwar von der Lebenswirklichkeit ausgeht, dann aber schrittweise darüber hinaus in die Welt, in die geistige Welt hineinführt. Das für das Kind Nächste, Lebensnahe, Konkrete wird hier zum „Einstieg“ (Wagenschein) in eine neue Erkenntnisebene. Das Kind wird über seine konkrete Umwelt hinausgehoben, um im Besonderen das Allgemeine zu erfassen, um geistige Ordnungszusammenhänge und geistige Lebensbereiche zu entdecken. Damit wird ihm eine neue Stufe, eine neue Plattform des Sehens und Erfahrens, des Erkennens und Sinnverstehens erschlossen. An solchen geistigen Erfahrungen, die Grundlage für höhere Selbstbeanspruchung und kulturelle Lebenserfüllung sein können, und die früher nur einer Elite vorbehalten waren, soll nun auch die ganze Volksjugend teilhaben können; aber sie wird darin später ja nicht ihren eigentlichen Wirkraum haben. Darum muß die didaktische Struktur der Volksschule in sich vielseitiger, mannigfaltiger, differenzierter sein, als es etwa für das Gymnasium nötig ist. Deshalb genügt es uns auch nicht, daß der fachliche Unterricht didaktisch-methodisch den

Zusammenhang mit dem Leben wahr und auf jeder Stufe wieder neu herstellt. Er bedarf grundsätzlich der Ergänzung durch einen Bildungsweg, der in einer gewissen Gegenläufigkeit zu dem Fachunterricht nun wieder eigens und bewußt die Umweltverbundenheit des Kindes schützt, pflegt und deutlich macht. Denn die unmittelbare Umweltverbundenheit ist der dem Kind gegebene und gewisse Lebenszusammenhang, in dem es sich aufhält, der ihm Erlebnisraum ist, in dem es auch heimisch sein und bleiben soll. Diese Lebenswelt soll *seine* Welt werden. Es geht also eigentlich um die „Behandlungsfähigkeit (unserer heute!) nächsten Verhältnisse“. Diese „nächsten Verhältnisse“ leisten aber heute einerseits, außer in der familialen, der kirchlich-religiösen und der Naturumwelt, gewöhnlich nicht mehr unmittelbar eine Hinordnung auf Gehalte und Normen des persönlichen und gemeinschaftlichen Lebens durch Mitleben, Mittun und Indienstnehmen, sondern verlangen eine auf Werturteilen und sittlichen Entscheidungen beruhende Einordnung oder Distanz. Das gilt besonders für das Verhalten gegenüber den Massenmedien, für Freizeit- und Konsumverhalten, für die Auswirkung der Technik auf Lebensführung und Lebensgestaltung. Andererseits müssen wir dem Kinde, wo immer es nur in echter Weise möglich ist, dazu helfen, eine innere Verbundenheit mit seiner Lebenswelt, eine Lebenssicherheit und ein „Behaustsein“ in ihr zu erleben²³⁾ und die aus ihr anmutenden, andringenden, ansprechenden Aufgaben zu erfassen, zu übernehmen und zu meistern. Dem heute von Entfremdung, Entwurzelung, Enthaftung bedrohten Menschen muß die Volksschule zur Möglichkeit des Heimischwerdens in einer zu eigen gewordenen Lebenswelt Hilfen bieten, zu einem „geistigen Wurzelgefühl“, wie es Ed. Spranger nennt²⁴⁾. In welchen Formen kann das geschehen? Hier, und gerade in einer notwendigen Kontrapunktik, in einer wechselseitigen Erhellung von „Welt“ und „Umwelt“, Erkenntnis und Leben, also in unsentimentaler Nüchternheit, müssen die Intentionen des Gesamtunterrichts ihren neuen Sinn und ihren pädagogischen Ort in der modernen Volksschule erhalten: a) in fächerübergreifenden Unterrichtseinheiten, die einem vertieften Vertrautwerden mit der Umwelt durch ein Erkunden ihrer Vielfalt und ein Ergründen ihrer Begründungszusammenhänge dienen, b) in freien Gesprächen, die die aus Lebensberührungen und Erfahrungen kommenden Fragen zu klären oder zu deuten versuchen, zugleich aber auch die Anteilnahme an der „Behandlungsfähigkeit der nächsten Verhältnisse“ und das Mitleben in Lebenskreis und Gemeinde vertiefen, c) im Werkschaffen und im Gestalten und Erfüllen von Vorhaben, in denen die Schule Bewährungssituationen bereithalten muß, die zur Erprobung und Indienststellung des Könnens Gelegenheit geben. Die Lebensnähe fächerübergreifender Bildungssituationen liegt nicht im künstlichen Aufbau eines Themenkreises (in konzentrischen Kreisen um den Menschen herum), sondern in der Konkretheit der Lebensproblematik, dem Darin stehen in der Wirklichkeit, der tätigen Auseinandersetzung.

a) Das Erkunden der Umwelt bildet den Kern des Sach- und Heimatkundeunterrichts der vier Grundschuljahre, es tritt im 5.—8. Schuljahr mit besonders geplanten überfachlichen Einheiten ergänzend neben den Fachunterricht und gewinnt in den Abschlußjahren noch einmal besondere Bedeutung, wenn es an örtlichen Beispielen

einer ersten Auseinandersetzung mit der Arbeitswelt (etwa im Sinne von Otto Wagner²⁵), den sozialen und Verwaltungseinrichtungen (etwa im Sinne der amerikanischen social studies), aber etwa auch dem Durchschauen von Zusammenhängen und Mitteln der Konsumsteuerung und der Massenbeeinflussung dient. Das Erkunden ist eine besondere und ursprüngliche Weise der Weltauseinandersetzung, von der kindlichen Exploration über das aufgeschlossene Sehen- und Hörenkönnen auf das, was um mich vorgeht, bis zum sinnbezogenen Vertrautwerden mit der mich betreffenden, mir als Aufgabe gestellten Lebenssituation.

b) Wie der nur fachliche Aspekt den Blick auf die Lebensbezüge einengt, so führt die Fülle der täglichen außerschulischen Lebensberührungen, Erlebnisse, unbewältigten Eindrücke und Außenweltreize leicht dazu, das im Unterricht Aufgebaute zuzudecken und wirkungslos zu machen, wenn die Schule nicht auch regelmäßige Gelegenheit gibt, Erlebnisse, Beobachtungen, Probleme frei vorzubringen und gemeinsam zu besprechen. Auch dabei kommt gemeinsame Umwelt in den Blick, wird bisher oberflächlich Erfasstes geklärt, kritisch durchleuchtet, und entsteht darüber hinaus, was sonst nur das Leben geben kann, eine Situation des geistigen Verkehrs, des gesellschaftlichen Gesprächs, mit allen in ihr liegenden Möglichkeiten der Selbsterziehung zur guten Sitte, zum Gewahrwerden der Pluralität der Daseinsformen, zur Toleranz, und gerade in der Situation des Jugendllichen mit seinen Fragen und Nöten das Vertrauendürfen darauf, daß echte Fragen auch ernst genommen und verstanden werden. Fächerübergreifende Unterrichtseinheiten, Praktika (das Betriebs- und Sozialpraktikum als Teil der Umwelterschließung) und freie Gespräche führen dazu, daß der Jugendliche erkennend und handelnd seiner selbst und der ihn erwartenden Umwelt inne und gewiß wird, daß er, auf seine späteren Lebensbereiche, Berufswelt und Freizeitraum, vorbereitet, seine reale Welt als geistige und sittliche Aufgabe erfahren lernt.

c) Bei allen überfachlichen Arbeitseinheiten kommt es nicht nur auf das Entdecken und Durchschauen von Lebenszusammenhängen, sondern ebenso sehr auf die Entwicklung angemessener Verhaltensweisen an, besonders auf ein auf innere Entscheidungen und Geschmacksurteile sich gründendes sinnvolles Kulturverhalten, auf ein humanes und situationsgerechtes Sozialverhalten, auf ein von innen her diszipliniertes und sachgemäßes Arbeitsverhalten. Bei den Vorhaben können die Kinder – vom angestrebten Werk her – selbständig Arbeitsweg und Arbeitsaufteilung planen, praktische Lösungsmöglichkeiten lebensbedeutsamer Probleme oder Aufgaben finden lernen und an der Erfüllung ernsthafter, anderen zugute kommender Arbeits- und Werkaufgaben den Einsatz ihres Könnens im Dienste echter Verantwortung für Bedürfnisse und Zwecke der Gemeinschaft erleben. So wird das Vorhaben in der Schule zur wertvollen Erprobung und Bewährung des Könnens wie zu einer Bereicherung lebenspraktischer Erfahrung. Die Fruchtbarkeit aller überfachlichen Arbeit aber hängt von der Tiefe und Tragfähigkeit der gestifteten, erlebten und erarbeiteten Verbundenheit mit unserer Umwelt ab, die Kinder als ihre „nähesten Verhältnisse“, in die sie fest verwoben sind, zu begreifen und zu meistern fähig werden.

3) *Das von den Inhalten und Gehalten her geformte Schulleben*

In der Gestaltung des fachlichen und überfachlichen Unterrichts erscheint das Bildende der Schule vorwiegend als ein Geschehen, das sich zwischen Kind und Sache abspielt, als Weckung, Entwicklung und Formung geistiger Kräfte und Auffassungsweisen an den Gehalten der kulturell-geistigen, der sozial-politischen und der naturwissenschaftlich-technischen Welt. Das Kind wird in eine Auseinandersetzung mit den seiner konkreten Lebenswirklichkeit zugrunde liegenden Bedingungsbeziehungen hineingestellt. Aber nun kommt es entscheidend darauf an, daß das Erkannte auch gelebt wird, daß die an der Auseinandersetzung mit den geistigen Gehalten gewonnenen Lebenseinsichten sich auch in Haltungen und in der ganzen Verhaltensordnung des Kindes, in seinem persönlichen und gemeinschaftlichen Dasein auswirken und in diesem als formende, gestaltende, geübte und bindende Verhaltensmuster, als „Sitte“ in Erscheinung treten. In der Schule muß Leben gelebt und Leben gelehrt werden. Das Erfahrene und Erkannte muß zu innerlich notwendiger Lebensform werden.

Die Verwirklichung geistiger, musischer und gesellschaftlich-politischer Lebensformen in der Schule erfüllt eine doppelte Aufgabe. Sie dient einerseits der Verankerung des Erfahrenen und Erlebten in persönlichem Vollzug, in Übung und Gewöhnung, der Einschmelzung des Aufgenommenen, Angeregten, Mitgemachten in individuelle Lebensart, seiner Umsetzung in ein gefühltes Bedürfnis. Sie dient andererseits als der Erfahrungsgrund selbst, von dem aus neue Antriebe, Motivationen, Interessen und Existenzziele gewonnen werden können. Indem die Geformtheit des Lebens, der als selbstverständlich vorausgesetzte Verhaltensstil der Umgangsformen, die bereits in der Auswahl der Beschäftigungsformen des Kindes, des Liedguts, des Bildschmucks usw. ausgedrückten Wertungen und Stellungnahmen dem Kind als Vorgegebenheiten unnachdrücklich zum Erlebnis kommen, wird im Leben der Schule bereits vorweggenommen, was künftiger Existenzweise einen Maßstab gibt.

Die Kinder der Hauptschule finden in ihrer häuslichen Umwelt in der Regel noch keine ihr Arbeits-, Sozial- und Kulturverhalten geistig bestimmenden Lebensformen vor, und sie sind auch nicht mehr durch Sitte und Brauch in geistig-sittlichen Umgangsformen gehalten. Sie bedürfen daher der Schule als einer geformten Lebenswelt, in der solche Lebensgehalte und -normen in ihrer Lebensmöglichkeit erfahren und über Gewohnheiten zum Bedürfnis werden können. Hierfür ist aber das Einbeziehen der Eltern unerläßliche Pflicht des Lehrers. Ein durch geistige Gehalte geformtes Leben tritt den Kindern besonders in dem Raum des Glaubenslebens und in dem Bereich des musischen Quadriviums entgegen. Die Aufgeschlossenheit dafür, daß diese Inhalte, indem sie Tages-, Wochen- und Jahresverlauf rhythmisch gliedern, persönliches wie gemeinschaftliches Leben tragen, wird erst in Pflege und Übung ihre lebenserfüllende und lebensbestimmende Kraft wirksam werden lassen.

Den schulischen Lebensformen kommt aber auch eine besondere Bedeutung zu durch die Pflege einer freien, geistoffenen Geselligkeit (z. B. Bücherstunde, Aussprache) und einer wertvollen geselligen Unterhaltung. Indem die Formen eines lockeren und doch gesitteten Umgangs miteinander und im Verhältnis zu Lehrer und anderen Erwachsenen und das Einschwingen in einen geselligen, spielenden, sich unterhaltenden Kreis in gemeinsamen Veranstaltungen und in der Teilnahme am kulturellen Leben der Gemeinde gepflegt werden, indem Fest und Feiern als Ausdruck jugendgemäßen Schaffens und eines erhöhten Lebensgefühls gestaltet werden, wird auch der dringenden neuen Anforderung an die Schule genuggetan, den jungen Menschen zur sinnvollen Erfüllung ihrer erweiterten Freizeit zu helfen. Dazu ist es nötig, daß schon im Raum der Schule etwas von dem Wesen echter, in freier Selbsttätigkeit gestalteter Muße erlebt werden kann. Dieser freie Bezirk des Schullebens wird der Zucht des Rationalen, dessen die Schule heute nicht entraten kann, das rechte Gegengewicht halten, damit sie auch in dieser Polarität ein Abbild des wirklichen Lebens wird. Er wird aber auch Gelegenheit zu individueller Besinnung, zur selbstverfügbaren Zeit, zum stillen Umgang mit dem Buch gewähren müssen und sich nicht im gemeinschaftlichen Tun, in Veranstaltungen und kollektiver Betätigung erschöpfen dürfen.

Die erzieherische Atmosphäre des Schullebens wird auch die Unterrichtsweise selbst, das Verhältnis von Lehrer und Schülern, den Verkehrston in der Gruppenarbeit und im Gespräch beleben und lockern, ohne daß der Stellung und Autorität des Lehrers und Erwachsenen in der Erziehungsgemeinschaft Abbruch geschieht.

Inhalte und Formen des Lebensvollzugs werden bis zum 6. Schuljahr noch weitgehend vom Lehrer vorgegeben werden müssen. Mittun, Mitvollzug, Übung, Gewöhnung — also gelebtes Leben im Sinne einer exemplarischen Praktik — trägt, erfüllt und bereichert das persönliche und gemeinschaftliche Leben der Kinder. Im 7. und 8. Schuljahr können die Kinder das Schulleben schon mitgestalten und mitverantworten, aus dem naiven Mittun wird allmählich ein bewußterer Vollzug. Die in den Abschlußjahren einsetzende — im Ansatz mögliche — erkenntnistmäßige Verarbeitung zusammen mit selbstverantwortlichem Mitentscheiden und Mitbestimmen kann die Jugendlichen die Bedeutung und Notwendigkeit solcher Lebensformen erfahren lassen. Sie müssen im 9. und 10. Schuljahr ganz bewußt auch mit den Kulturformen des Erwachsenenlebens in Zusammenhang gesehen werden und sich allmählich bis in die Bereiche der außerschulischen Institutionen (Theater, Ausstellungen, Volkshochschule usw.) ausweiten. Denn, was in den Lebensformen der Schule angestrebt wird, kann nur durchgetragen werden, wenn das in der Hauptschule Angelegte nach der Schulzeit fortgeführt wird und in den Lebensformen des Betriebs, der Jugendorganisationen, der Freizeitbeschäftigungen sich als persönlicher Lebensstil und als Verpflichtung zu einer geistigen Selbstbehauptung in der versachlichten und technisierten Gegenwartswelt durchsetzt.

Als besondere Einrichtung eines gehaltvollen Schullebens halte ich für unentbehrlich:

1. Das Herausheben des Tagesbeginns oder wenigstens des Beginnes und Abschlusses der Woche und des Ferienbeginns in je angemessener musischer oder geselliger Gestaltung. Und, wo die Voraussetzungen dafür gegeben sind, die gemeinsame Andacht.

2. Die Bücherstunde, die durch ihre Ausgestaltung zum Umgang mit dem Buch erzieht und ein Verhältnis zum Buch, zum Lesen auch im Sinne einer geistigen Auseinandersetzung aufbaut.

Soweit ich es übersehe, haben wir gerade in der Erziehung zum Buch eine tragfähige Brücke hinein ins Elternhaus. Die Eltern lesen die Bücher, die in die Bücherstunde oder in den Unterricht einbezogen werden, gerne mit, so daß das, was dort an Erziehung zum Umgang mit dem Buch geschieht, bis in die Familie hineinreichen kann. Es muß allerdings vorher in einem Elternabend aufgewiesen sein, welche Bedeutung Bücherstunden, Sachbücher, Dichterstunden für die Kinder haben. Die Eltern müssen mitgewonnen werden für den Aufbau eines Verhältnisses zum Buch.

Lesen gilt nur dort als ernsthafte Tätigkeit, wo ein Verhältnis zur Kultur, zur geistigen Welt gegeben ist. Andererseits läßt sich für unsere Kinder das Verhältnis zum Buch besonders leicht und fruchtbar aufbauen, wenn wir im 1. Schuljahr damit beginnen und das Buch ganz bewußt in die Schule hineinnehmen und in jeder Bildungsstufe neue Ebenen des Umgangs erschließen. Gemeint ist also, daß die Schule — auch und gerade die Volksschule — die Kinder an den angemessenen Umgang mit dem Buch, mit den ganz verschiedenen Buchtypen gewöhnen sollte. Diese verschiedenen Buchtypen haben ihre je spezifische Funktion. Die Kinder werden mit ihnen nur vertraut, wenn die Schule nicht nur diese verschiedenartigen Bücher bereit hält, sondern auch die Situationen nutzt, in denen solche Bücher als hilfreich oder beglückend erfahren werden können.

3. Unentbehrlich sind auch Zeit und Raum für freie Arbeit bzw. ein Angebot von freien Arbeitsgemeinschaften für das 5.—9. Schuljahr, so daß Interessengruppierungen und Werkgemeinschaften entstehen können. Die Gegenstände, Aufgaben und Kurse sollten besonders im Hinblick auf sinnerfüllte Muße, Freizeitgestaltung und Hobbybildung angeboten werden.

4) Voraussetzungen und Folgerungen

Die Verwirklichung dieser didaktischen Struktur — und, wie ich meine, auch die davon abhängige Ausgestaltung der Volksschule zur Hauptschule — ist nur möglich, wenn aus den pädagogischen Einsichten auch die daraus folgenden unterrichtspraktischen und schulorganisatorischen Konsequenzen gezogen werden:

1. Wenn es in der Volksschule um die gesamt menschliche Bildung und Erziehung der Kinder geht, muß jeder Teilaspekt und jede Teilaufgabe von der Gesamtaufgabe her mit durchdacht und in diese integriert werden. Das heißt, daß auch jedes Fach seinen pädagogischen Ort in der didaktischen Struktur nur im Mitbedenken der anderen fachlichen Aufgaben wie der überfachlichen und des Schullebens verantwortlich bestimmen kann. Das verlangt auch den Verzicht auf das Argumentieren in Haupt- und Nebenfächern; denn die Volksschule ist nicht von einer künftigen Spezialausbildung her organisiert, sondern hat in ihren allgemeinen und besonderen Aufgaben grundlegende Bildung zu leisten, wenn auch ein unterschiedlicher Zeitbedarf für die verschiedenen Aufgabengebiete mit vollem Recht besteht. Unsere Aussagen über die Aufgabe der Volksschule bleiben

reine Deklamation, wenn in jeder Krisensituation – und die Volksschule ist in einer permanenten Krise – davon nur ein Beibringen der Kulturtechniken übrig bleibt, so daß es uns fast selbstverständlich erscheint, daß wegen des Lehrermangels z. B. im 1. Schuljahr täglich nur gelesen, geschrieben und gerechnet wird, daß im vierten Schuljahr für die Aufnahmeprüfung gepaukt wird usw. Nicht einmal Deutsch und Rechnen profitieren wirklich von dieser Vorrangstellung, weil sie allein geistige Aufgeschlossenheit und Lebendigkeit gar nicht entfalten können. Es muß sichergestellt werden, daß die Volksschule aus diesen verhängnisvollen Verkürzungen ihres Auftrags herauskommt und alle Aufgaben im Blick behält und notfalls anteilmäßig kürzt. Dazu gehört auch eine sinnvolle und pädagogisch fruchtbare Verfügung über die Wochenstundenzahl. Sie wird nur gelingen, wenn die 45- oder 50-Minutenstunde als Zeiteinheit für alle schulischen Aufgaben endgültig aufgegeben wird. Es geht bei dem sogenannten Stundenplan nicht nur um die zeitliche Einordnung überfachlicher Einheiten und der besonderen Einrichtungen des Schullebens, sondern zugleich auch um den je spezifischen Zeitbedarf für fachliche Lehrgänge im engeren Sinn, für Bildungseinheiten fachlicher oder überfachlicher Art und für musische und künstlerische Betätigungen, für Schaffen und Gestalten.

Die Überwindung der erstarrten Formen der Unterrichtsorganisation scheint mir zu liegen in der Richtung eines *epochalen* Wechsels der Bildungseinheiten mit verschiedenem fachlichen oder überfachlichen Schwerpunkt, in einem von der je aufgabenspezifischen Beanspruchung her rhythmisch gegliederten Schulvormittag und einem in Semestern oder Trimestern geplanten Angebot von Arbeitsgemeinschaften. Solche Versuche bestehen z. B. in der Hermann-Schulz-Schule und in der Fritz-Karsen-Schule in Berlin, aber auch in der Martin-Schule in Bielefeld.

2. Die Erfüllung dieses Bildungsauftrags ist aber auch an die „Vorwegnahme des Erziehungsideals in der erziehenden Gemeinschaft“ (Pestalozzi) gebunden, an einen Unterrichts- und Lebensstil der Klasse, der sehr wesentlich getragen und das heißt auch vorgegeben und geformt wird durch den *Klassenlehrer*. In seine Hand gehören – mit eigens dafür vorgesehener Zeit – auch die meisten der den fachlichen Unterricht ergänzenden Bildungsformen. Dieses Amt des Klassenlehrers mit seinen ganz besonderen Aufgaben muß mit den je stufen-spezifischen Schwerpunkten wieder viel ernster genommen werden. Die Lehrerbildung wird sich dieser Frage stellen und sie neu durchdenken müssen, wenn es gelingen soll, daß die Volksschule „den Geist ausströmt, den das ganze Erziehungswerk aufwecken möchte“²⁶⁾.

Ich erkenne nicht die Schwierigkeiten, die darin liegen, die Zeit für die verschiedenen Aufgaben zu finden, da auch die Aufgaben des fachlichen Unterrichts angewachsen sind. Aber dem einzelnen Lehrer darf diese Verantwortung nicht mehr allein aufgebürdet werden.

Die Verwirklichung der Bildungsaufgabe verlangt aber auch eine völlig neue Ausstattung der Schule und der Klasse mit Lehr-, Lern- und Arbeitsmitteln und ebenfalls mit technischen Medien. Hier sind sowohl ausgedehnte Forschungen wie

auch die Entwicklung neuer didaktischer Hilfen durch Forschungsteams unerlässlich. Ich kann aus Zeitmangel leider auf bisherige Ergebnisse nicht näher eingehen, aber der Zusammenhang wird uns allen in den Schulstuben täglich deutlich.

3. Diese didaktische Struktur führt in der Organisation der Bildungsarbeit sowohl zu verschiedenen Schwerpunkten in den Stufen der Volksschule als auch zu besonders wesentlichen Akzenten für eine innere Reform der Volksschule. Auch hier kann nur angedeutet werden, was für unseren Zusammenhang besonders wesentlich erscheint:

- a) Die Grundschule muß in vollem Sinne endlich wieder *Kinderschule* werden und endlich in der ganzen Breite und für alle Kinder den Grund legen für jede weiterführende Bildung. Sie muss den besonderen seelischen und geistigen Bedürfnissen dieser Kinder im Unterrichts- und Lebensstil gerecht werden. Besonders vernachlässigt werden wegen der verkürzten Stundenzahl und der beträchtlich überfüllten Klassen das Spiel, das Musische überhaupt und die tätige Auseinandersetzung mit Gegenständen als Heranführung an die geistige Bemächtigung der Umwelt. Die Gestaltung des 4. Schuljahres bedarf in Theorie und Praxis überhaupt einer Neubesinnung; denn die Vorschläge zur Grundschule sind bisher vorwiegend am 1.—3. Schuljahr orientiert.
- b) Das 5. und 6. Schuljahr sollte die besondere und unwiederbringliche Chance der Erstbegegnung mit den Sachfächern so nutzen, daß ein Sichöffnen der Kinder in der Richtung auf das Bedeutsame, das Wesentliche, das je Besondere dieser Gebiete möglich wird. Die Kinder müssen von vornherein in den rechten Umgang damit eingeführt werden, möglichst tief eintauchen und eindringen dürfen, damit das Beglückende der Sachhingabe, die Frucht genauen Beobachtens, das Erweiternde des Anteilgewinnens an geschichtlichen Ereignissen usw. erfahren werden kann, zu neuem Sinnverstehen und Erleben hilft.

Hier wäre zur Vermeidung der Zersplitterung ein epochales Nacheinander nötig, damit die Kinder in den Sog der Sache geraten und ihrerseits die Sache ergreifen können (Martin Wagenschein). Den Unterrichtsstil für dieses Alter hat Heinrich Roth sehr klar verdeutlicht. Besonders aber die Disziplinierung der breit ausgreifenden Betätigungslust der Kinder durch sachliche Aufgaben und die darin liegenden fruchtbaren Widerstände wird selten angetroffen, und so bleibt oft diese für künftige geistige Aufgeschlossenheit so besonders fruchtbare Phase in der Volksschule weitgehend ungenutzt, die gerade die Voraussetzungen schaffen sollte für selbstgeplantes, systematisches Lernen und selbständiges Arbeiten, aber auch für produktives Denken.

Das 7./8. Schuljahr kann aber die Wendung zum Geist, zum Allgemeinen nur leisten, wenn das 5./6. Schuljahr die Breite der Erfahrung und die Klarheit der Vorstellungen bereit stellte und die Freude am Denken, an sachlicher Auseinandersetzung und genauer Kenntnis erhalten blieb oder aufgebaut wurde. Die neuen Sacherfahrungen und neuen Dimensionen des Erschließens, die jetzt ermöglicht werden müssen, sollen der Erweiterung des Sinnhorizontes, den Bereichen des

„Verstehens“ dienen. Besonders für die Mädchen dieses Alters wird es hier wichtig, daß ihnen ein geistig-seelischer Raum erschlossen wird, der ihre Gefühle davor bewahrt, sich sinnlos zu verströmen, und sie in Gehaltenheit durch sinnvolle Aufgaben zu Klarheit und Besinnlichkeit reifen läßt.

Es wurde bereits in den anderen Abschnitten deutlich, daß es für die Abschlußjahrgänge die zentrale Aufgabe ist, die reale Welt als geistige Aufgabe erkennen und ausgestalten zu lernen.

Mit diesen wenigen Andeutungen sollte zugleich gesagt werden, daß eine neue Volksschule nur Wirklichkeit werden kann, wenn jede Stufe voll ausgestaltet wird und dadurch das ihre dazu beiträgt.

IV. Zur methodischen Struktur der Volksschule

Soweit das Methodische als „Dimension des Didaktischen“ zu verstehen ist, wurden die Hinweise zum Verfahren mit den inhaltlichen Aussagen zur Volksschule verbunden. Die hier gezeichnete Bildungsaufgabe ist nur mit Unterrichtsformen zu verwirklichen, die – ich wiederhole, was schon im Vorbereitungs-material zu meinem ersten Aufriß stand –

- a) zu sachgerechter Auseinandersetzung mit den grundlegenden Tatbeständen und Denkformen des modernen Lebens hinleiten,
- b) zu selbständiger Aneignung und Verarbeitung der Erfahrungen, zum eigenen Weiterlernen und zur Hineinnahme des Gelernten und Erkannten in den eigenen Daseinsvollzug Hilfe geben, und
- c) die Verbundenheit in gemeinschaftlichem Bemühen, Partnerschaft und gegenseitiges Helfen erfahren lassen und ein Wertgefühl für die Bedeutung des geistigen Verkehrs wecken helfen.

Nun reichen diese Aussagen für eine Bestimmung der methodischen Struktur der Volksschule zweifellos nicht aus; denn es gibt das Methodische auch als Dimension des Erzieherischen. Schule als „Weg des Kindes“ wirkt, führt, erzieht nicht nur durch die Inhalte und die ihnen gemäßen Verfahren und Formen des Umgangs, sondern in besonderer Weise auch und gerade durch das, was dem Leben in der Schule innere und äußere Ordnung gibt, und was wir als Unterrichts- und Lebensstil, Verhaltensstil und Einrichtungsstil bezeichnen wollen.²⁷⁾ Mit „Stil“ ist gemeint: die geformte, die innere Einheit eines Lebenszusammenhangs, die sich ausdrückt in Wahl und Anordnung der Mittel, in Annehmen und Verwerfen bestimmter Verhaltensweisen, in der Regelung von Konflikten, in der Motivierung des Handelns und Verhaltens, in der Wahl der Partner und Ziele, in der Übernahme und Abwehr von Herausforderungen. Dieser erzieherische Aspekt kann in diesem Zusammenhang nicht mehr entfaltet werden. Wir wollen den methodischen Fragenkreis aber noch von einem Gesichtspunkt her durchdenken, der für die gegenwärtige Bildungsaufgabe und die Weiterentwicklung der Schule von besonderer Wichtigkeit ist.

Schule als Stätte, in der dem Kind zunächst die Aufgabe entgegentritt und in der es seine Aufgabe entdecken soll, muß zur Selbstbeanspruchung führen, zur Leistungsbereitschaft erziehen. Es ist der Aspekt der Schule als „Weg des Kindes“, den diese Konzeption vom Bildungsauftrag der Volksschule zu verdeutlichen versuchte, der aber im Hinblick auf die neuen Anforderungen, die er an die Volksschule stellt, im besonderen Maße der Verkennung und der Mißdeutung nach der einen oder anderen Seite hin ausgesetzt ist. Ich möchte ihn daher zum Schluß noch einmal unter dem methodischen Gesichtspunkt aufnehmen. Mehr als alle anderen Schulformen, die eine engere Auslesebasis und objektiver normierte Schulziele als die Volksschule haben, steht die Volksschule nach ihrer pädagogisch-methodischen Struktur in der unausgeglichene, oft zerreißen, weitgehend in die Verantwortung des einzelnen Lehrers gestellten Spannung zwischen Entfaltungsprinzip und Leistungsprinzip. Sie erscheint zugleich als Schutzraum des Kindes und als Instrument der Gesellschaft. Sie bewahrt und verteidigt mit Recht die Erkenntnisse der pädagogischen Bewegung, und sie kann sich andererseits den erhöhten Leistungsansprüchen, die Staat, Wirtschaft und Gesellschaft an Schulbildung und Berufsausbildung stellen, nicht verschließen. Sie muss aus diesem Zwiespalt zu einem neuen Selbstverständnis kommen. Sie muss auch heute vorrangig Erziehungsschule sein und das Kind im Zentrum haben. Aber sie kann nicht mehr die Welt allein „vom Kinde aus“ sehen wollen, sondern sie muss auch das Kind von der Welt aus zu sehen lernen, die Entfaltbarkeit seiner Gaben durch kulturelle „Wachstumsreize“, die Möglichkeit der Weckung und Ermutigung geistiger Kräfte und Interessen durch tiefere Sinnerschließung, durch Verinnerlichung der Aufgaben und durch Situationen, in denen es seine Leistungsfähigkeit erproben kann. Sie muss andererseits wissen, daß die von der Schule Entlassenen ja heute auch kaum mehr traditionell feste, gewohnheitsmäßig stabilisierte Lebensordnungen, Verhaltensmuster und Leistungsgefüge vorfinden, in die sie mit einem Minimum auf der Schule angelernter Kenntnisse, Fertigkeiten und Verhaltensgewohnheiten einfach „hineinwachsen“ könnten, sondern daß die Schule heute für die Möglichkeit selbständigerer Handlungsvollzüge, variabler Leistungsformen, freier Verfügbarkeit der Kräfte und persönlicher verantworteter Lebensgestaltung ausrüsten muss. Die Schule kann darum gerade nicht die Leistungsanforderungen anerkennen, die von außen an sie herangetragen werden, soweit sie die Schulleistung nach antiquierten Maßstäben bemessen, den messbaren „Ergebnissen“. Eine „Steigerung der Schulleistungen“ im Sinne der Sollerfüllung verbessert noch nicht ihre Qualität zur frei übernommenen, von der Aufgabe her bestimmten, selbständig durchgeführten und eigenverantwortlichen Leistung. Wenn wir die Aufgabe der Volksschule von dieser Seite her sehen, so kann sie also nicht einfach liegen in einer Schulung und einer Erzwingung der Leistung, sondern muss liegen in einer Ermöglichung der Leistung, kann nicht als Erziehung zur Leistung, sondern muss als *Erziehung zur Leistungsbereitschaft* verstanden werden.

Lassen Sie mich also das zum Bildungsauftrag der Volksschule Gesagte unter diesem Gesichtspunkt zusammenfassen. Für die Erziehung zur Leistungsbereitschaft und ihre Realisierung in der Schulwirklichkeit sind, wie ich glauben möchte,

fünf Aspekte von besonderer pädagogischer Bedeutung, die zugleich bestimmte Forderungen und Konsequenzen für den Erziehungsplan und den Unterrichtsstil der Volksschule in sich enthalten.

1. Leistungsbereitschaft heißt nach der Innenseite der Leistung fragen. Leistungsbereitschaft ist ein Ausdruck der Persönlichkeit. Die je individuelle Gestalt der Leistungsbereitschaft aber bedarf des Spielraumes zur Ausformung und bedarf des sachlichen und menschlichen Gegenübers, der Hilfen und des Freilassens, der Auseinandersetzung und Deutung, der Widerstände und der Ermutigung. Die größte Chance dafür bietet ein Unterrichtsstil, in dem der Lehrer das Kind als Person, die Klasse als Gruppe, sich selbst als Partner und Glied der Gruppe versteht.

2. Leistungsbereitschaft setzt ferner *Könnenserfahrung* voraus. Das heißt: Leistungsbereitschaft kann nur in den Grenzen der Leistungsfähigkeit des Kindes erweitert werden – also an Aufgaben und Anforderungen, die im Verstehens- und Könnensbereich des einzelnen Kindes liegen; meint aber auch das Bereitsein, sich anzustrengen und das schon erworbene Können auch wirklich einzusetzen.

Die *Könnensgrenze* ist das Maß für die Anforderung, die *Anstrengung* das Kriterium für die Beurteilung der Leistung. Die Verantwortung des *Lehrers* ist das Ermöglichen *erfolgreicher* Anstrengung als eine Voraussetzung für Leistungsbereitschaft. Das methodische Mittel ist die *Differenzierung der Anforderungen*.

3. Leistungsbereitschaft meint aber noch mehr: Es geht nicht *nur* um die Erfahrung des Könnens bei erfolgreicher Anstrengung, sondern auch darum, die Verantwortung für den eigenen Leistungsfortschritt immer mehr selbst zu übernehmen. Durch ein allmähliches Zurücktreten der Lehrerführung lernt das Kind, sich selbst etwas zuzumuten. Das Kind erlebt beim „Leisten“ – wenn der Lehrer zu solcher *Selbsterprobung* Gelegenheit und Spielraum gibt –, daß es mehr (qualitativ) leisten kann. Es lernt, an sich selbst Ansprüche zu stellen, evtl. auch „mehr“ zu leisten, als ihm „vorgeschrieben“ (vom Lehrer aufgegeben) ist. Die Fremdbeanspruchung wird allmählich zur *Selbstbeanspruchung*. Dabei können zunächst noch sachfremde Motive wie Ehrgeiz und Wettstreit den Leistungswillen bestimmen. Es kommt dann darauf an, daß der Leistungswille zur Selbstbeanspruchung im Sinne eines Wetteifers mit sich selbst geführt wird und die Motivation der Anstrengung aus dem auf Aufgaben- und Pflichterfüllung gerichteten Leistungsstreben kommt, aber auch aus der *Lust* des Aufsichselbstgestelltheits, wie sie gerade in der erfolgreichen Anstrengung wächst. Leistungsbereitschaft meint insofern Selbstbeanspruchung.

4. Damit der Leistungswille zur Selbstbeanspruchung geläutert und die Motivation der Leistung verinnerlicht, in das Selbstwertstreben des Kindes hineingenommen werden kann, muss das Kind nun den Anspruch, der von den Sachen selbst ausgeht, erfahren. Die in den Sachen und Situationen liegenden bildenden Möglichkeiten werden nur Wirklichkeit im direkten Kontakt zwischen Selbst und Sache. Sie wirken nur bildend, wenn das Kind sich mit den *Sachen direkt* auseinandersetzt.

Der Unterricht muss aber so gestaltet sein, daß die Kinder mit den Sachen selbst umgehen, weil nur eigenes Fragen, Probieren, Untersuchen, zu eigenen Erkenntnissen führt, weil nur durch eigene Auseinandersetzung mit den Sachen selbst die der Sache angemessenen Verfahren und Denkmittel erworben werden, die Voraussetzung sind für alles selbständige Mühen um Sacherkenntnis und Sinnverstehen – also für Selbstbildung.

5. Leistungsbereitschaft meint schließlich auch ein Wertverhalten. Wenn die Motivation der Leistung verinnerlicht, in das Selbstwertstreben des Kindes, des Jugendlichen hineingenommen wird, wird die Leistung zur *eigenen* Leistung, zum Wesensausdruck, die Leistungsbereitschaft ein Wollen zum Wert, ein Wertverhalten.

Ist aber die Leistungsbereitschaft erst einmal zum Wertmotiv des Kindes geworden, dann wird auch die sachliche Qualität der Leistungsbereitschaft sich steigern, d. h. die Bewältigung der Leistung wird tiefere seelische und geistige Schichten in Aktion setzen, sie wird integrativer mit der Persönlichkeit des Kindes verwachsen und zu einer höheren Selbstbeanspruchung werden. Damit tritt aber auch ihr erzieherischer Wert immer stärker in Erscheinung. Die Leistungsbereitschaft ist zu einem Faktor der Selbststeigerung und der Selbsterziehung geworden.

Das setzt allerdings voraus, was H. Roth und Langeveld als Ermöglichen der Kulturpubertät bezeichnet haben. Diese Stufe der Leistungsbereitschaft wird als höhere, als geistige und sittliche *Selbstbeanspruchung* erst in einer Hauptschule oder Werkschule erreicht werden können, aber sie wird vorbereitet durch die Arbeit der vorausgegangenen Bildungsstufen.

Leistungsbereitschaft meint also dann eine ganz bestimmte Haltung gegenüber der realen Welt mit ihren Aufgaben, die in kind- und jugendgemäßer Form in Schulleben und Unterricht bereits täglich geübt, d. h. gelebt, verwirklicht wurde. Das bedeutet aber nicht täglich gekonnt. Das Versagen, das Nichtgelingen muss immer als tägliches Infragestellen mitgesehen werden. Es geht beim Üben der Bereitschaft eben nicht um das Einüben bestimmter Reaktionsweisen, sondern um das Eintauchen in eine bestimmte Lebensform, die mit dem Stil des Schullebens gegeben ist, – und um das schrittweise Übernehmen, in den eigenen Willen Nehmen dessen, was diese Lebensform ausmacht: Sinnerleben, gesteigertes Lebensgefühl und Selbstzucht, das Bedürfnis, ein eigenes Leben zu führen, d. h. fähig zu sein, es wertvoll zu gestalten, sich frei zu machen von suggestiver Fremdbeeinflussung (Reklame, Propaganda, Massenmedien), also Innenlenkung statt Außenlenkung, und sich offen zu halten für die geistige Welt und die Bereicherung, die die eigene Persönlichkeit durch sie erfahren kann.

Ich komme zum Schluß.

Der Pädagogischen Hochschule ist mit der akademischen Lehrerbildung eine entscheidende Verantwortung für die Volksschule, für die Volksbildung aufgegeben, und das heißt, daß mit der Frage nach dem Bildungsauftrag der Volksschule auch die Frage nach ihrer Verwirklichung gestellt und beantwortet werden muss.

Sobald wir uns aber mit dem Konkretisierungsfeld der didaktisch-methodischen Besinnung und Forschung auseinandersetzen, geraten wir in die Spannungszone zwischen dem aus wissenschaftlicher und kulturpolitischer Einsicht erwachsenen pädagogischen Auftrag und der gegenwärtigen Situation der Volksschule. Forschung und Lehre müssen *die* Volksschule zum Gegenstand haben, die den Bildungsbedürfnissen der Gesellschaft gerecht werden kann; die schulpraktische Ausbildung aber muss zugleich die Diskrepanz zwischen pädagogischer Einsicht und schulischer Wirklichkeit aufdecken und aushalten helfen.

Die neue Volksschule, die als Umgestaltung des vorgefundenen Zustandes planmäßig entwickelt und ausgebaut werden muss, kann nur Gegenstand der Forschung werden, wenn uns Gelegenheit gegeben ist, diese neue Volksschule wenigstens in Versuchen und Modellen zu verwirklichen. Solche Schulen sind auch unentbehrlich für die Lehre und die schulpraktische Ausbildung. Dazu bedürfen die für die Didaktik genannten Schwerpunkte der Forschung noch der Ergänzung in der Richtung der von mir behandelten schultheoretischen Strukturprobleme. Es ist aber auch nötig, schon jetzt die sich aus dem neuen Auftrag ergebenden Konsequenzen für die Lehrerbildung und -weiterbildung konkret zu durchdenken und in den Ansätzen zu verwirklichen.

Anmerkungen

- 1 Anne Banaschewski: „Die Volksschule im technischen Zeitalter“ in: *Deutsche Schule* 1961, 6 S. 283.
- 2 Paul Heimann: „Zur Bildungssituation der Volksschuloberstufe in der Kultur und Gesellschaft der Gegenwart“ in: *Deutsche Schule* 1957, 2 S. 557.
- 3 Schleiermacher: „Ausgewählte pädagogische Schriften“ (Paderborn 1959) S. 215.
- 4 Vgl. auch J. Muth: „Die Aufgabe der Volksschule in der modernen Arbeitswelt“ (Essen 1961).
- 5 M. J. Langeveld: „Die Schule als Weg des Kindes, Versuch einer Anthropologie der Schule“ (Braunschweig 1960) S. 164.
- 6 M. J. Langeveld: „Studien zur Anthropologie des Kindes“ (Tübingen 1956) S. 87.
- 7 Heinrich Roth: „Jugend und Schule zwischen Reform und Restauration“ (Hannover 1961) S. 36 ff, 59 ff, 103 ff.
- 8 K. H. Wewetzer: „Förderung, Intensivierung und Richtung des Begabungs-Prozesses wäre sowohl die Rechtfertigung als auch die Aufgabe für eine verlängerte Schulzeit“; in: „Der Prozeß der »Begabung«, ein Beitrag zur Rechtfertigung und Aufgabe des 9. u. 10. Schuljahres“, (*Deutsche Schule* 1961, 2) S. 65.
- 9 Kittel, Hammelsbeck, Lichtenstein-Rother: „Gedanken über Lehrerbildung heute“ (Braunschweig 1960) S. 59 ff.
- 10 Eine aufschlußreiche und hilfreiche Konzeption für eine Restschule hat Karl Stieger in seinem Werk und Schulversuch: „Unterricht auf werktätiger Grundlage“ vorgelegt und erprobt. Sie wäre nur mit ganz beträchtlichen Einschränkungen und Verwandlungen für deutsche Verhältnisse zu übernehmen.
- 11 Hier sei nur auf einige einschlägige Veröffentlichungen verwiesen: Walter Schultze und Helmut Belser hgg. „Aufgelockerte Volksschule, Schulversuche in exemplarischen Arbeitsbildern“ I u. II (Worms 1958 und 1960); W. Gerstorfer und F. Seitz: „Der Mensch in der Mitte, Unterricht in der bildenden Schule“ (Bonn 1958); Franz Kade: „Schule im Werden“ (Bonn 1956); H. Otterstädt: „Schule von morgen. Aus der Praxis ganzheitlicher Schularbeit im Kern- und Kursverfahren“ (Bonn 1954); Wilhelm Krick: „Ganzheitlicher Bildungsplan der Landschule“; Krick-Wilkner: „Ganzheitlicher Bildungsplan der Stadtschule“ (Oberursel o. J.); Bildungspläne für die allgemeinbildenden Schulen im Lande Hessen, II B das Bildungsgut der Volksschule (Min. Amtsblatt, Wiesbaden 1957).
- 12 Werner G. Mayer: Oberstufe heute (I), „Theorie und Praxis der ganzheitlichen Bildung auf der Volksschuloberstufe“ (Essen 1960) S. 22.
- 13 So in *Neue Deutsche Schule* 1962, 16/17 S. 18 f.
- 14 K. F. Sturm: „Sinn, Möglichkeiten und Grenzen eines Gesamtunterrichts“ in: *Deutsche Schule* 1925, 10/11.

15 Vgl. Paul Heimann: „Zur Bildungssituation der Volksschuloberstufe“, *Deutsche Schule* 1957 S. 54.

16 Vgl. Gerstorfer/Seitz a. a. O., S. 52 ff.

17 Ansätze zu einer neuen Einordnung des Gesamtunterrichts finden sich vielfach in der gegenwärtigen Literatur. Vgl. u. a. Franz Vilsmeier: „Der Gesamtunterricht“ (Weinheim 1960); Karl Odenbach: „Studien zur Didaktik der Gegenwart“ (Braunschweig 1961); Hans Sprenger: „Über Gesamtunterricht“ in: Westermanns Pädagogische Beiträge 1950, S. 481 ff; Wolfgang Kramp: „Begriff und Problem des Gesamtunterrichts“ in: Westermanns Pädagogische Beiträge 1961/8; Walter Horney: „Sachbezogenheit und Bedeutsamkeit als Ordnungsprinzipien des Unterrichts, ein Beitrag zur Frage der Fächerung in der Volksschule“ in: *Deutsche Schule* 1961, 2.

18 Zum kritischen Verständnis des Gedankens der volkstümlichen Bildung vgl. besonders H. W. Ziegler: „Die Aufgabe der Volksschule und die Frage der volkstümlichen Bildung“ (*Deutsche Schule* 1956 S. 59 ff); „Volkstümliche Bildung als Problem“ (*Schulwarte* 1957 S. 193 ff, 257 ff); „Volkstümliche Bildung?“ (*Deutsche Schule* 1957 Heft 10 und 11); *Pädagogisches Lexikon* (1961) s. v. Volkstümliche Bildung; Gerhard Kudritzki: „Die Kategorie des Volkstümlichen, eine Erkenntnisgrenze gegenüber politischen, gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Strukturen“ (*Deutsche Schule* 1962, 3 S. 113 ff); Wolfgang Klafki: „Zum Problem der volkstümlichen Bildung“ in: Westermanns Pädagogische Beiträge (1955 S. 60 ff); Paul Schirbel: „Ist die volkstümliche Bildung eine Bildungsform?“ in: Westermanns Pädagogische Beiträge (1955 S. 570 ff) u. v. a.

19 Vgl. besonders W. Flitner: „Grundlegende Geistesbildung (Untersuchungen über die Eigenart der Schulfächer und ihre Symphonie)“ in: „Grund- und Zeitfragen der Erziehung und Bildung“ (Stuttgart 1954) S. 75 ff.

20 So M. Wagenschein in seinem Buch: „Die pädagogische Dimension der Physik“ (Braunschweig 1962) S. 142, wo er bemerkt: „Es ist nicht einzusehen, warum Tiere und Pflanzen nur Kunde, dagegen Steine, Regen und Gewitter schon gleich Lehre hervorbringen müssten“.

21 W. Flitner: „Die vier Quellen des Volksschulgedankens“ (Hamburg 1949) S. 130.

22 Vgl. Th. Litt: „Das Bildungsideal der deutschen Klassik und die moderne Arbeitswelt“ (Bonn 1955) S. 19 ff, 88.

23 Auf die anthropologische Bedeutung des „Hauses“, des „Behaustseins“ hat O. F. Bollnow eindringlich aufmerksam gemacht, vgl. in: „Neue Geborgenheit. Das Problem einer Überwindung des Existentialismus“ (Stuttgart 1955) S. 160–191 „der Sinn des Hauses“.

24 Ed. Spranger: „Der Bildungswert der Heimatkunde“ (Stuttgart 1949) S. 12; vgl. „Der Eigengeist der Volksschule“ (Heidelberg 1955) S. 27, 33.

25 Vgl. Otto Wagner: „Erkundung der heimatlichen Berufs- u. Arbeitswelt“ (*Deutsche Schule* 1958, 11).

26 W. Flitner in „Theorie des pädagogischen Weges und der Methode“, Weinheim, o. J. S. 46: Dort im Zusammenhang mit der Frage nach der methodischen Führung.

27 Hier ist besonders auf die verschiedenen Untersuchungen von J. P. Ruppert und auf den Beitrag von U. Waltz hinzuweisen.

OSKAR HAMMELSBECK

Zusammenfassung und Ausblick

In jedem verwelkenden Strauß gibt es einige länger blühende Blumen, wie ich sie soeben Frau Lichtenstein-Rother — unserer Saaldekoration entnommen — überreicht habe. So hoffen wir auch aus dem verwelkenden Hochschultag einiges mitzunehmen, das nachwirkend erfreut. Das Wetter der Wolken und des Nebels hat sich für unsere Trierer Zeit verscheucht und vier helle, erhellende, aber auch heiße Tage geschenkt. Nun sammeln sich wieder die trüberen Wolken für Sturm oder Fruchtbarkeit über dem 6. Hochschultag. So sieht es am Ende des 5. aus.

Am Anfang dieses Schlußwortes soll gesagt sein, daß wir uns gegenseitig zu danken haben für die mannigfaltigen Hilfen zu seinem Gelingen. Denn dieser Eindruck ist jedenfalls für viele, die mich angesprochen haben, und für mich der überwiegende. Überwiegend heißt: zwischen 74 und 76% des Gelingens, in Anbetracht der immer kritischen schulmeisterlichen Überheblichkeit gegenüber dem schmerzlich geringeren Status von Tübingen. Was in Schule und Hochschule zu dreivierteln gelingt, wird unter den Aktien der geistigen Börse leicht mit 100% gehandelt. Aber auch das andere gilt: „Das Versagen und Nichtgelingen muß immer mitgenommen werden.“

Ich meine das ganz im Ernst, — in der Weise, was ich mir unter Ernst vorstelle — und ich schiebe diesen Erfolg zum großen Teil auf das, was die sog. Jüngeren uns mit Eifer und Verantwortungsbewußtsein geboten haben, an der Spitze den Vortrag des Spitzenreiters Wolfgang Klafki und am Seil der anderen zu dem neuen Gipfel mit dem, was wir zuletzt von Ilse Lichtenstein-Rother gehört haben. Wir haben eine neue Fragestellung in den Blick bekommen: zu klären, was *Schulpädagogik* und ihre Aufgabe im Brückenschlag von den Grundwissenschaften zu den Didaktiken ist, um sie zu unterscheiden von dem, was langezeit „Praktische Pädagogik“ hieß. Die Klärung dessen, was *Didaktik* im Unterscheiden von Methodik heißt, ist nun hoffentlich soweit vorgedrungen, daß auch in der Kulturpolitik der Länder, die sich darin zu unserem Leidwesen noch sehr unterschiedlich verhält, die Gleichberechtigung von Didaktik und Pädagogik im Ring des erziehungswissenschaftlich Ganzen erkennbar wird.

Das alles heißt nicht, die kritischen und selbstkritischen Einleuchtungen zu mißachten, von deren Bedeutsamkeit die Fortführung unserer Arbeit auf den nächsten, den 6. Hochschultag zu, ihre lebendige Vorsorge empfängt. Ich nehme dazu als erstes auf, was uns Klafki und Möller und Regenbrecht heute morgen noch einmal eingeschräpft haben und zugleich meine wiederholt vorgetragene Mahnung betrifft, bei allem Vorrang der unentbehrlich gewordenen Wissenschaft

und aller unentbehrlichen Klärung und der Möglichkeit des gemeinsamen Denkens und Erkennens durch sie, nicht die hintergründigen Gehalte im Außerwissenschaftlichen, im Mehr-als-Wissenschaftlichen unterhalb und oberhalb zu versäumen. Unsere wissenschaftliche, unsere erziehungswissenschaftliche Bemühung zielt immer zugleich auf die Klärung auch des Außerschulischen, des immer neu Einstömenden, um ihm seine Geltung und Wirksamkeit nicht zu verstellen, sondern geläutert zu ermöglichen. Daher der willkommene Einklang des sog. *Musischen* von allen seinen Gebieten her, mit einer gezügelten Phantasie, im offenen Spiel, mit der Freudigkeit für die Erfindung im Finden der wesentlichen Attribute für Schule und Hochschule, für Tradition und Neufassung.

Dahinter, darunter, daneben und quer — in des Wortes Doppelsinn — das von einigen von uns mit Recht erinnerte Mehr des Ganzen im Religiösen, im Metaphysischen und im Aspekt der Humaniora überhaupt! Dürfen wir es als eine mehr oder weniger durchlaufende Grundstimmung folgendermaßen sagen?:

Wie im 20. Jahrhundert die Physik einen Vorrang der Weltbestimmung gewonnen hat — wie einst bei den Griechen vor Platon und Aristoteles —, so sollten wir Geduld in positiver und also nicht reaktionärer Zurückhaltung exerzieren; wir sollten erwarten, daß die *Metaphysizierung* des 20. Jahrhunderts eine Aufgabe des 21. ist, — sub conditione Jacobaea. Ich darf nicht für unsere katholischen Freunde die Aussage optieren, die ich von der evangelischen „Front“ her zu behaupten wage: Die Gefahr, das „unbedingt“ Christliche als ein Bleibendes und Unverlierbares zwischen Ideologien zu sterilisieren, ist groß. Die Gefahr ist um so größer, je mehr immer noch — wie auch heute morgen — von den katholischen oder evangelischen „Lagern“ gesprochen wird. Für meinen Teil darf ich bitten zu verstehen, daß die Befestigungswerke, die es bei solchen Lagern zu Ausfall und Verteidigung bislang gegeben hat, mehr und mehr geschleift sind; wir befinden uns in einer *Theologia viatorum* fast ungeschützt unterwegs, Schritt zu halten mit den Skeptikern oder Ungläubigen, — in der Solidarität von Schuld und Nichtschuld, von Unbehagen und Hoffnung. Es ist ein guter Trost für uns Lehrer und Erzieher, den wir aus Trier mitnehmen dürfen, daß es eine Lust sei, heute zu leben, zu scheitern und Schule zu bauen mit dem, was wir als ein gemeinsames tun können.

Die *sachliche Kollegialität*, deren Ergründung und Begründung dieser Hochschultag hat dienen sollen, die zwischen den Grundwissenschaften und den Didaktiken und zwischen den Fachdidaktiken untereinander, also die sachliche Kollegialität von Pädagogik und Didaktik, ist sowohl in der hier geübten Vorwegnahme wie als gesamtzieherische Zielstellung das Kerngehäuse für die Reifung der Pädagogischen Hochschulen zu *Wissenschaftlichen Hochschulen*, als Stätten der Bildung und als Hilfe für die Berufspraxis in Logos und Ethos des künftigen Lehrers.

Die Einübung in diese „sachliche Kollegialität“ fordert von einer jeden Disziplin — wiederum im Doppelsinn dieses Begriffs — und von jedem Dozenten Abbau

oder Überwindung jener vorherrschenden Empfindlichkeit, die uns meist abspenstig reagieren läßt gegen das Vorbringen des Anderen, des Kollegen der anderen Disziplin, und der bekritelten Andersartigkeit von Auffassungen überhaupt. Jede Versteifung im Hergebrachten und jedes Abschützen in Sicherheiten von „Standpunkten“ macht die prinzipielle Konfessionalität genau so unwirksam und unerträglich wie die prinzipielle Simultanität; die offene Konfessionalität und offene Simultanität baut mit an der zwingend notwendigen Gemeinsamkeit der deutschen Lehrerbildung in ihren individuell verschiedenen Institutionen.

Welch ein Glück, welch eine beglückende Straße des Gelingens, daß wir nicht ein katholisches „Lager“, ein evangelisches, ein humanistisches, ein atheistisches „Lager“ in getrennten „Arbeitskreisen“ haben, aber auch keine pseudochristlichen und pseudohumanistischen, sondern in wohlervogener Unterschiedlichkeit miteinander bauen, in einem *Arbeitskreis Pädagogischer Hochschulen*, in dem sich alle 53 zueinander halten! Das mag am Ende dieses Trierer Hochschultages noch einmal betont sein, vielleicht auch am Ende der ersten Epoche, das jedoch kein Abbruch, wohl aber die verheißungsvolle Überleitung in eine neue, möglicherweise andersartige Verantwortung sein wird.

Ich persönlich trete mit guten Gefühlen von Dank gegenüber allen Mitgliedern des bisherigen Vorstands und mit ebenso dankbaren Wünschen für den erkorenen Nachfolger, den Kollegen *Stock*, aus der Leithammelei in die Herde zurück. Im Euphemismus meiner kokett vorgespielten Senilität genieße ich gleich dankbar die freimütige Entschuldigung eines erst kürzlich in die Lehrerbildung eingetretenen Kollegen, er habe mich in einer meiner ersten hiesigen Handlungen, nämlich beim freundlichen Hineintreiben in den Saal, für einen der dienstbaren Geister gehalten, für den Hausmeister oder dergleichen. Eine größere Ehre kann unserinem nicht gut zuteil werden als die, für ein Faktotum, das der 1. Vorsitzende wie jeder Volksschullehrer sein muß, für einen *dienstbaren Geist*, gehalten zu werden!

Ich danke Ihnen allen; ich danke allen dienstbaren Geistern, vor allen den Trierer Kollegen und Studenten, die leise im Hintergrund gewirkt haben, ich danke allen Helfern im Geiste und in der Freundschaft!

(Nun bittet unser „neuer erster“ *Stock* noch um ein kurzes Wort.)

So Gott will: Auf Wiedersehen 1965!

Anschrift des geschäftsführenden Herausgebers

Prof. Dr. Georg Geißler, Hamburg-Langenhorn 1, Kiwittsmoor 55

Anschriften der Schriftleitungen

Beiträge für Lehrerbildung:

Ministerialrat Dr. August Klein, Neuß/Rhein, Olympiastraße 13

alle anderen Beiträge:

Oberstudienrat Dr. Wolfgang Scheibe, München 9, Schönstraße 72b

Anschriften der Herausgeber

Prof. Dr. Fritz Blättner, Kiel, Sternwartenweg 8; Prof. Hans Bohnenkamp, Osnabrück, Stüvestraße 3; Prof. Dr. Otto Friedrich Bollnow, Tübingen-Lustnau, Waldeckstraße 27; Prof. Dr. Wolfgang Brezinka, Innsbruck/Österreich, Fürstenweg 10; Prof. Dr. Josef Derbolav, Bonn, Lutfridstraße 2; Prof. Dr. Josef Dolch, Saarbrücken 3, Hellwigstraße 19; Prof. Dr. Andreas Flitner, Tübingen, Im Rotbad 43; Prof. Dr. Wilhelm Flitner, Hamburg-Großflottbek, Sohrhof 1; Prof. Dr. Georg Geißler, Hamburg-Langenhorn 1, Kiwittsmoor 55; Prof. Dr. Oskar Hammelsbeck, Wuppertal-Barmen, Ottostraße 23; Ministerialrat Dr. August Klein, Neuß/Rhein, Olympiastraße 13; Prof. Dr. Martinus J. Langeveld, Prins Hendriklaan 6, Bilthoven/Holland; Prof. Dr. Ernst Lichtenstein, Münster/Westfalen, von-Esmarch-Straße 91; Oberstudienrat Dr. Wolfgang Scheibe, München 9, Schönstraße 72b; Prof. Dr. Franz Vilsmeier, Mannheim, Hornisgrindestraße 6.

Anschriften der Mitarbeiter des 3. Beiheftes

Prof. Dr. Wolfgang Bleichroth, Göttingen, Tilsiter Straße 22; Dozent Dr. Klaus Doderer, Darmstadt, Roquetteweg 41; Prof. Dr. Oskar Hammelsbeck, Wuppertal-Barmen, Ottostraße 23; Dozent Dr. Wolfgang Klafki, Hannover, Raimundstraße 2; Prof. Dr. Ilse Lichtenstein-Rother, Münster/Westfalen, von-Esmarch-Straße 91; Prof. Dr. Felix Messerschmid, Tutzing/Obb., Akademie für Politische Bildung; Dozent Gunter Otto, Berlin-Lankwitz, Malteserstraße 74; Dozent Dr. Dietrich Pregel, Wolfenbüttel, Marienburgweg 13; Dozentin Gisela Schrade, Marbach/Neckar, Uhlandstraße 42.